

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUZETE DE PAULA BORNATTO

**A TRADIÇÃO E OS SINGULARES – O ENSINO DE PORTUGUÊS PROPOSTO EM
LIVROS DIDÁTICOS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO PARANÁ
(1944 A 1980)**

CURITIBA

2011

SUZETE DE PAULA BORNATTO

**A TRADIÇÃO E OS SINGULARES – O ENSINO DE PORTUGUÊS PROPOSTO EM
LIVROS DIDÁTICOS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO PARANÁ
(1944 A 1980)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio
Taborda de Oliveira

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

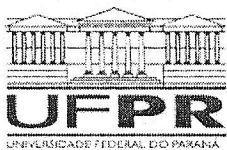
Bornatto, Suzete de Paula

A tradição e os singulares: o ensino de português proposto em livros didáticos por professores universitários do Paraná 1944-1980 / Suzete de Paula Bornatto. – Curitiba, 2011. 229 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Português - estudo e ensino - Paraná - 1944-1980.
2. Português - livros didáticos - Paraná - 1944-1980. 3. Livros didáticos - português - análise de conteúdo. I. Título.

CDD 372.32



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata número 94 (noventa e quatro) referente à sessão pública de Defesa de Tese de Doutorado em Educação. Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano dois mil e onze, às quatorze horas na Sala Homero de Barros, primeiro andar instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada **"A TRADIÇÃO E OS SINGULARES - O ENSINO DE PORTUGUÊS PROPOSTO EM LIVROS DIDÁTICOS POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO PARANÁ (1944 A 1980)"**, desenvolvida pela doutoranda **SUZETE DE PAULA BORNATTO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do professor. DR. MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA A Banca Examinadora foi composta pelos professores: DR. MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA – Presidente, DR. ANTONIO AUGUSTO GOMES BATISTA, DR^a VERA TERESA VALDEMARIN, DR. CARLOS EDUARDO VIEIRA e DR. GILBERTO DE CASTRO (Membros Titulares). O Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à doutoranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada um dos membros da Banca, bem como a defesa, pela doutoranda, das questões argüidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a doutoranda está apta a receber o título de Doutora em Educação. O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi APROVADA e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da tese, versão esta devidamente aprovada pelo professor orientador. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, 25 de fevereiro de 2011.

Pela qualidade do trabalho, e pelos motivos que o mesmo deve ser publicado, nome vez que se trata de uma contribuição fundamental para a história da Educação, quanto para o ensino da língua portuguesa.

Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira

Dr. Antonio Augusto Gomes Batista

Dr^a Vera Teresa Valdemarin

Dr. Carlos Eduardo Vieira

Dr. Gilberto de Castro

Suzete de Paula Bornatto

RESUMO

O ensino de português no Brasil entre 1944 e 1980 é analisado a partir de obras didáticas de três gerações de professores que atuaram tanto no ensino básico como no superior no estado do Paraná. As obras tiveram circulação nacional: a coleção Português Ginásial, do filólogo e pesquisador de línguas indígenas Rosário Mansur Guérios; a coleção “Nossa Língua”, dos linguistas Eurico Back e Geraldo Mattos, criadores da “Gramática Construtural da Língua Portuguesa”; e “Português Atual – leitura e redação”, dos linguistas Carlos Alberto Faraco e David Mandryk. A metodologia de análise consistiu em cotejar esses livros com outras coleções ou obras de cada época, considerando prescrições programáticas e materiais para orientação dos professores, procurando investigar simultaneamente a constituição da disciplina, a partir do conceito de tradição seletiva de Raymond Williams, e as singularidades dos projetos de ensino, sua intenção manifesta de inovação e rompimento com a tradição, materializados nos livros didáticos. Os livros didáticos foram considerados como lugar de autoria, com base em extensão do conceito desenvolvido por Bakhtin: o autor como organizador e orquestrador de diferentes vozes sociais. A análise incidiu sobre a seleção de textos e autores, as atividades de leitura, o ensino sobre a língua e as propostas de produção textual, revelando peculiaridades de cada obra, assim como o impacto da renovação pedagógica trazida pelas teorias da aprendizagem. As conclusões permitem relativizar afirmações correntes sobre a história da disciplina, quanto à sua falta de cientificidade, de atualidade e sua desvinculação dos estudos linguísticos.

Palavras-chave: Ensino de português. Livros didáticos. História das disciplinas.

RÉSUMÉ

L'enseignement du portugais au Brésil entre 1940 et 1980 est analysé à partir d'oeuvres didactiques de trois générations de professeurs qui ont travaillé dans l'enseignement de base ainsi que dans l'enseignement supérieur dans l'État du Paraná. Ces oeuvres ont eu une circulation nationale: la collection "Português Ginásial", du philologue et chercheur en langues indigènes Rosário Mansur Guérios; la collection "Notre langue", des linguistes Eurico Back et Geraldo Mattos, créateurs de la "Gramática Construtural da Língua Portuguesa"; et "Português Atual - leitura e redação", des linguistes Carlos Alberto Faraco et David Mandryk. La méthodologie de l'analyse a consisté à comparer ces livres à d'autres collections ou oeuvres de chaque époque, en prenant en considération les prescriptions programmatiques et les matériels pour l'orientation des enseignants, en voulant rechercher simultanément la constitution de la discipline, à partir du concept de tradition sélective de Raymond Williams, et les singularités des projets d'enseignement, leur intention manifeste d'innovation et de rupture avec la tradition, matérialisés dans les manuels scolaires. Ces manuels ont été considérés comme "lieu d'auteur", à partir du concept développé par Bakhtine: l'auteur en tant qu'organisateur et orchestrateur de différentes voix sociales. L'analyse s'est intensifiée sur la sélection de textes et d'auteurs, les activités de lecture, l'enseignement sur la langue et les propositions de production textuelle, tout en révélant des singularités de chaque oeuvre, tout comme l'impact du renouveau pédagogique apporté par les théories d'apprentissage. Les conclusions permettent de relativiser des affirmations courantes sur l'histoire de la discipline, quant à son manque de scientificité, d'actualité et aussi quant à son manque de lien avec les études linguistiques.

Mots-clés: Enseignement du portugais. Manuels scolaires. Histoire des disciplines.

DEDICATÓRIA

Todos os dias os catadores de papel, a serviço de uma reciclagem que alivia a cidade e pela qual recebem muito mal, recolhem das ruas o que seria matéria-prima para aulas de português – jornais, revistas, livros.

Em Curitiba, desde 2009, muitos desses materiais deixaram de ser vendidos por peso (e por muito pouco) e passaram a compor um acervo comunitário.

Aos envolvidos na iniciativa da biblioteca da Vila das Torres, dedico esse trabalho, feito da conversa com muitos livros velhos.

AGRADECIMENTOS

Aos professores Geraldo Mattos, Carlos Alberto Faraco e David Mandryk, por sua disponibilidade em responder às minhas inquições;

Ao professor orientador Marcus Taborda, pela confiança no projeto e infinita paciência com redatora tão lenta;

Aos professores Serlei Fischer Ranzi, Carlos Eduardo Vieira e Marcus Lévy Bencosttá, da linha de História e Historiografia de Educação do PPGE/UFPR, por todas as contribuições;

Ao PPGE/UFPR e à CAPES, pela oportunidade do estágio de pesquisa no exterior; a Pierre Caspard, do Serviço de História da Educação do INRP, pela acolhida, e à professora Anne-Marie Chartier, por sua disponibilidade e orientações precisas;

À professora Tânia Braga Garcia, pelo estímulo e pelos empréstimos do acervo do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da UFPR;

Aos idealizadores da “Estante Virtual”, *site* que reúne mais de 1800 sebos de 323 cidades do Brasil, a mais preciosa ferramenta de busca de livros usados;

A Priscila Ganter de Moraes, pelo acesso ao levantamento do acervo de seu avô, Mansur Guérios; a Lafayette Megale e à Rosemari, da FTD;

Aos colegas do DTPEN, pelo apoio, especialmente à Deise, ao Gilberto e ao Henrique;

À Lúcia Cherem, amiga irrequieta e realizadora,

Ao Julio Paulo, poeta inédito, que me apresentou as obrigatórias metáforas e os problemas inculturais;

A Agnes e Zuleika, por todos os arranjos logísticos e emocionais que me permitiram escrever a tese;

Ao Gil, à Gabi e ao Edu, os maiores apoiadores desta pesquisa;

Ao meu pai, por, além de tudo, ter guardado com cuidado seus livros escolares de português – antologia e gramática – dentro dos quais descobri preciosos recortes e com os quais pude amenizar um pouco a imensa saudade.

SUMÁRIO

	Pág.
1. INTRODUÇÃO	1
2. DO PORTUGUÊS GINASIAL AO PORTUGUÊS ATUAL	25
2.1. Português Ginasial – antologias e gramáticas	28
2.2. Nossa língua – a tentativa do Construturalismo	37
2.3. Português Atual – leitura e redação	47
3 LEITURAS EDUCATIVAS	54
3.1 Uma só mão para servir a Deus e à Pátria	66
3.1.1 Os textos	69
3.1.2 Os autores	76
3.1.3 Questões de leitura	81
3.2 Mensagem e estilo	88
3.2.1 Os textos	88
3.2.2 Os autores	89
3.2.3 Questões de leitura	91
3.3 Leitura não literária, contrapontos e análise estrutural	95
3.3.1 Os textos	96
3.3.2 Os autores	99
3.3.3 Questões de leitura	100
4 A GRAMÁTICA OU A LÍNGUA	104
4.1 A teoria gramatical como referência.....	111
4.2 Um modelo a ser seguido	130
4.3 O texto no lugar da gramática	135
5 REDAÇÃO – TEMAS E ROTEIROS	139
5.1 Redigir a partir de um modelo	142
5.2 Estimulo e re(d)ação	149
5.3 Ponto de vista, finalidade e estrutura	155
6 TRADIÇÃO E AUTORIA	152
FONTES	161
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	

1. INTRODUÇÃO

Quando a imprensa trata de “crise”, “ineficiência” ou “fracasso” da escola atual, em geral se baseia nos resultados obtidos pelos estudantes em duas disciplinas: português e matemática, objeto mais frequente das avaliações nacionais e internacionais. São questionados os propósitos e os métodos da escola (tomada, assim, genericamente), considerados equivocados, inadequados ou ultrapassados. Os professores de língua materna se deparam constantemente, pela interpelação da mídia, de alunos, pais, colegas, com a necessidade de não apenas responder sobre seu trabalho, mas de emitir juízos sobre a educação linguística do “brasileiro” (que, segundo as avaliações e a mídia, lê mal e pouco, e escreve mal, quando escreve), de avaliar conteúdos e métodos, julgando quais as proposições de ensino “acertadas”: adequadas ao público, às exigências do mercado e da economia nacional, mas também coerentes cientificamente, tanto do ponto de vista linguístico quanto do pedagógico.

Muito provavelmente, em sua formação acadêmica, esses professores tiveram contato com noções de história das literaturas, da linguística, da pedagogia, da organização escolar - mas, em relação à história da disciplina de português, as noções se resumirão a um embate nebuloso entre “ensino tradicional” e outra categoria que a ele se contraponha¹.

As discussões em torno do ensino da língua correm o risco de resvalar para uma oposição simplificadora entre esse suposto ensino “tradicional” - para uns consagrado por bons resultados em um passado idealizado, baseado na autoridade (do professor e da gramática normativa); para outros, sinônimo de insistência em práticas teórica e metodologicamente ultrapassadas, motivo de todos os maus resultados - e as “novidades”, baseadas na pesquisa linguística e/ou em outras ciências (em torno da cognição e dos processos de aprendizagem, por exemplo), defendidas com paixão ou rejeitadas com desconfiança. Tais posicionamentos são frequentes tanto nas falas dos alunos de Letras, futuros professores, quanto nas falas dos profissionais das escolas que abrem (ou não) espaço em suas aulas para que os alunos façam seu estágio de Prática de Ensino.

¹ Sociointeracionista, renovado, moderno, progressista, voltado para textos, ou com suporte na linguística textual? O que define o não tradicional não está muito claro, parece bastar que seja diferente dele (ver GERALDI, 1984; BRITTO, 1997; ANGELO, 2005).

As simplificações, contudo, nem sempre facilitam a compreensão e podem mesmo anulá-la. Vejamos algumas, cujo teor, já abordado por outros pesquisadores, têm relação com esta pesquisa: nos anos 40/50 no Brasil, o ensino público era de excelente qualidade, nos anos 60/70 essa qualidade se perdeu porque houve a “massificação” do ensino, isto é, muito mais gente teve acesso à escolarização; a qualidade dos professores também caiu – nos anos 40/50 eles tinham um saber que dispensava livro didático, nos anos 60 foi preciso criar o manual do professor, com as respostas; até os anos 70, a ênfase do ensino de português era na gramática (para alguns, os anos 70 foram da “comunicação”), nos anos 80 o “texto” entrou na sala de aula.

Entretanto, os conteúdos e os métodos não estiveram na escola, ao longo das décadas, por equívoco, má fé ou descaso, mas como resultado de conjunções de fatores, envolvendo desde preferências pessoais a coerções políticas, legais e sociais. A historiografia recente da educação brasileira tem se preocupado em analisar os discursos que procuraram instituir novas ordens, as práticas que evidenciaram permanências, resistências e mudanças; é no campo específico da história das disciplinas, contudo, que se tem buscado entender a constituição da tradição de cada disciplina. Assim, para estudar a história do ensino de português, é necessário considerar a legislação, a linguística, a pedagogia, mas nenhuma é suficiente, porque a disciplina escolar tem sua história definida na relação entre elas, e ainda é configurada pela diversidade das histórias dos professores e alunos, das instituições de ensino, dos materiais e das condições de trabalho.

As propostas para a disciplina de português nas décadas de 40 a 70 do século XX resultaram, assim, de uma série de ações, coordenadas ou não, para melhorar, adequar e atualizar o ensino, em função de determinados objetivos, e os livros didáticos preparados para uso escolar constituem uma expressão material dessas propostas colocadas em circulação. Produzidos por especialistas da área, com maior ou menor formação acadêmica e experiência, esses livros se conformam a determinada legislação (total ou parcialmente), mas não são sua mera aplicação, atendem a exigências do público – professores, pais e alunos -, são mercadoria com formato e preço definidos pelas estratégias editoriais vigentes, mas também respondem ao movimento próprio da disciplina – definindo-se por entre opções teóricas, metodológicas e didáticas.

O propósito desse trabalho, que tem por horizonte a formação de professores de português, é investigar, a partir de algumas obras didáticas produzidas entre as décadas de 1940 e 1970 (que se encerra em 1980), a tradição do ensino de língua materna, não no sentido do “bom” tradicional ou do “mau” tradicional, mas na acepção de “tradição seletiva” de Raymond Williams (2003, p. 60), a fim de perceber as permanências, transformações e exclusões na sucessão de projetos de melhoria do ensino. Para Williams, “o que sobrevive não é determinado por seu próprio tempo, mas pelos tempos posteriores, que gradativamente compõem uma tradição” (p. 59), por seleção e interpretação. Desse modo, não se trata tanto de ver as obras passadas em seu próprio tempo, mas de ter consciência do processo interpretativo que nos faz olhar para essas obras.

No âmbito da historiografia da educação brasileira das duas últimas décadas, os estudos sobre o aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais, como os de Faria Filho (2001), Batista; Galvão (2002), Vidal (2001,2005), Mortatti (2000), Frade (2006), têm sido mais numerosos do que aqueles voltados ao ensino da língua nas séries seguintes. Por outro lado, as pesquisas que tomam os livros didáticos como fonte ou por objeto têm se desenvolvido em torno das diversas disciplinas, como as de Valente (1999, 2003) em relação à matemática; de Picanço (2003), ao espanhol; de Wuolacq (2003), à Física; assim como trabalhos de Filgueiras (2006), sobre a Educação Moral e Cívica, Bittencourt (1993) e Martins (2006), sobre o ensino de história.

O foco desta tese é a disciplina de língua portuguesa nas séries posteriores à alfabetização, portanto a partir do primeiro ciclo do secundário (até 1971) ou da 5ª. série do 1º. grau (a partir de 1972), em que o ensino teria conteúdos específicos, além do domínio elementar da leitura e da escrita. E o que são esses conteúdos específicos? A resposta preliminar a essa pergunta poderia ser “leitura”, “gramática”, “redação” e “história literária”, com a ressalva de que esses tópicos não traduzem a complexidade das diferenças que vão se colocando – entre, por exemplo, ensinar “gramática”, “teoria gramatical”, “nomenclatura gramatical” ou “língua”.

De modo geral, pode-se dizer que os conteúdos contemplam um aperfeiçoamento da leitura (não literária e literária), o domínio de procedimentos de expressão oral e escrita (que incluem desde “boa” pronúncia, ampliação do vocabulário, ortografia até figuras de linguagem), o conhecimento de certa teoria gramatical, além do conhecimento de uma história literária nas séries finais. Esses

conteúdos vão se justapor ou entrelaçar em diferentes propostas, conforme a série e o período considerado, sendo que as ênfases e a precedência de um sobre outro constituem objeto de reflexão neste trabalho.

A definição desses conteúdos como sendo da disciplina vem da tradição de estudos clássicos, principalmente do ensino de latim. Apesar de o aprendizado da leitura e da escrita acontecer dentro e fora da escola desde o período colonial, o início oficial da disciplina de língua portuguesa no Brasil é localizado por Razzini em 1870, quando é instituída a cátedra com esse nome. De forma semelhante ao que ocorrera na Inglaterra e na França, os estudos clássicos (Retórica e Poética, Grego e Latim) cederam, gradativamente, espaço ao estudo da língua e da literatura nacional na escola secundária:

enquanto a maioria da população brasileira permanecia analfabeta, nossa elite se preparava às pressas no curso secundário, cuja conclusão não era obrigatória para enfrentar os Exames Preparatórios, como eram chamados os exames de ingresso das minguadas faculdades e cursos superiores. (RAZZINI, 2006, p. 3)

Os currículos das escolas secundárias eram dependentes dos Exames Preparatórios, para os quais os colégios particulares preparavam com maior eficácia e em menor tempo; o Colégio Pedro II era a exceção, sendo logo transformado pelo Estado em agente regulador do ensino secundário. Depois de 1869, quando o exame de Português foi incluído entre os Preparatórios, a disciplina se desenvolveu, mas “A gramática portuguesa era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como sua transformação” (idem, p. 4). Aos poucos, a disciplina foi absorvendo práticas pedagógicas e conteúdos das aulas de Retórica e Poética. Após 1870, as aulas de Português passaram a incluir redação e composição.

À medida, portanto, que é preciso selecionar melhor os candidatos a bacharel, a prova de português é exigida, e a disciplina se institucionaliza. Qual era esse português da escola? Aquele mais próximo possível do preceituado pelas gramáticas portuguesas².

² Conforme Faraco (2005), os gramáticos portugueses nesse período tinham esperança de que no Brasil a língua se mantivesse pura, já que em Portugal ela estaria sujeita à corrupção pela influência principalmente do francês.

Embora o ensino da língua (e especialmente da gramática) já fosse criticado por intelectuais como Rui Barbosa no século XIX, o assunto ganha destaque na década de 20, quando escritores modernistas reclamam da gramatiquice, ou seja, a ênfase exagerada em minúcias da norma gramatical, e fazem piada com as regras de colocação pronominal, um dos temas linguísticos mais polêmicos desde o final do século XIX e que receberia tratamento poético de Oswald de Andrade em Pronominais: “Dê-me um cigarro/diz a gramática/do professor e do aluno/e do mulato sabido/ Mas o bom negro e o bom branco/da Nação Brasileira/Dizem todos os dias/Deixa disso camarada/Me dá um cigarro”; ou ainda a sátira de Lobato em “O colocador de pronomes”, em que o personagem de Aldrovando Cantagalo é atormentado pelas regras da gramática. Assim, o português da escola é “o que diz a gramática”, o mesmo que martiriza o personagem de Lobato³.

A pronúncia carioca foi considerada a mais perfeita em 1937, julgamento repetido em 1956, época em que boa parte dos casos de regência verbal (ir **ao** teatro ou ir **no** teatro? obedecer **o** pai ou **ao** pai?), que por décadas eliminariam centenas de concorrentes em concursos públicos, já eram relativizados pelo uso dos escritores. As relações entre o que dizem os escritores sobre a língua (e o ensino) e o que aproveitam os livros didáticos desse debate foram tema de minha dissertação de mestrado⁴.

Dois artigos que procuram tratar da história da disciplina de português nas décadas seguintes são “50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000)”, de Clare (2002), e “E a língua portuguesa tornou-se disciplina curricular”, de Luz-Freitas (2005), ambos publicados pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Têm caráter retrospectivo, mas sem rigor historiográfico. Em síntese, afirmam que a tradição do ensino se constrói em torno da gramática e que: até os anos 50/60, os alunos eram de classe média e alta e estavam mais “próximos” da língua ensinada (portanto tinham melhor desempenho escolar), os materiais eram uma antologia e uma gramática, e os professores, também de classe média, eram melhor preparados, por isso os livros não traziam manual do professor nem orientações detalhadas; nos anos 70/80, o foco do ensino passou a ser a comunicação, a oralidade; os alunos passaram a provir das classes menos

³ No conto “O colocador de pronomes”.

⁴ Bornatto (2004).

favorecidas, com uma variação dialetal com a qual os professores não sabiam lidar, os livros didáticos passaram a apresentar um conteúdo facilitado e a ser acompanhados por um “livro do professor”, com orientações (e respostas) detalhadas, uma vez que os professores, por sua vez, também tiveram seu perfil alterado, porque a classe média procurou outras profissões e então era a classe baixa que procurava o magistério como forma de ascensão social. Em um terceiro texto, “Português na escola: história de uma disciplina curricular”, publicado na coletânea “Linguística da norma”, Magda Soares (2002), personagem importante nas discussões sobre letramento e ensino de língua, autora de livros didáticos desde os anos 60, retoma também as “fases” da disciplina.

Por outro lado, alguns estudos em História da Educação (BITTENCOURT, 1993; NUNES, 2000; BONTEMPI, 2001) têm mostrado que, até a década de 1940, os professores não tinham formação específica para as disciplinas - as faculdades de Letras começam a existir nessa época - e o desempenho geral, tanto de alunos como de professores, não era tão excelente. É ainda necessário, porém, investigar as generalizações específicas em relação à disciplina de língua portuguesa, ver em que medida se sustentam ou, antes, servem para estabelecer supostas rupturas.

Viñao Frago (2006, p. 191), aponta a configuração do campo de investigação “história das disciplinas escolares” a partir nos anos 70 no mundo anglo-saxão, principalmente graças aos estudos de Ivor Goodson, e na França, a partir dos trabalhos de Dominique Julia e André Chervel. Jean Hébrard (1999, p. 35) assinala que a história da educação foi, durante muito tempo, dedicada aos aspectos políticos da evolução dos sistemas escolares, só recentemente abrindo-se ao estudo dos saberes transmitidos e às modalidades de sua transmissão, e que a história das disciplinas escolares ganhou lugar importante na pesquisa em história cultural (p. 37), com o estudo da história dos cânones escolares, dos modos de explicação de textos, do ensino das técnicas retóricas.

Chervel, linguista de formação, publicou em 1977 sua “História da gramática escolar”, com o sugestivo subtítulo “e foi preciso ensinar todos os francesinhos a escrever...”. Nela, o autor defende que a gramática escolar não se constituiu como simples vulgarização do conhecimento sobre a língua, mas teve um desenvolvimento próprio, no interior da cultura escolar, e, servindo ao ensino e ao controle da ortografia, cumpriu uma função sociocultural, porque possibilitou a

fixação dessa ortografia, até então cambiante, e a eleição da escrita correta como um valor cultural.

A tese da “História da gramática escolar”, com que o autor se opõe à da “transposição didática” (desenvolvida por Chevallard em estudo sobre o ensino de matemática) não ganha atenção dos linguistas brasileiros, mas sim dos historiadores da educação, graças a um texto posterior de Chervel, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” (1990), que o torna referência frequente no país. Nesse artigo, afirma que a história dos conteúdos de ensino, e sobretudo a história das disciplinas escolares, representa a lacuna mais grave na historiografia (francesa) do ensino, insistindo em que não se deve identificar os conteúdos de ensino com vulgarizações ou adaptações das “ciências de origem”.

Para ele, a tarefa primeira do historiador das disciplinas escolares é estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar. Em sua análise, as fontes da mudança pedagógica não são as “grandes idéias” dos “grandes autores”, mas devem ser procuradas no objetivo almejado pela escola e na população de crianças e adolescentes que se deseja instruir (p. 198).

Textos de Chervel sobre a história das disciplinas e o ensino das humanidades inspiraram diversos trabalhos no Brasil, como os de Daniel, Pessanha e Menegazzo (2004). Em artigo sobre os “manuais didáticos como fontes para a história do ensino de português no Brasil (1870-1950)”, essas autoras declaram que

a característica mais significativa do livro didático é que ele pode revelar quais eram, numa determinada época, as propostas curriculares estabelecidas oficialmente para uma dada disciplina, uma vez que além de constituir-se no suporte por meio do qual os conteúdos disciplinares são explicitados, a participação de seu autor, embora fundamental, é também limitada (p. 1)

Ora, que vantagem há em descobrir as propostas oficiais nos livros escolares, se é possível consultá-las diretamente? Se os livros só revelassem isso, a pesquisa não se justificaria; por outro lado, se a participação do autor é tão limitada, por que os livros (e as análises sobre eles) se multiplicam? Adiante, porém, as autoras reconhecem que “o estudo de livros didáticos e mesmo de cadernos escolares pode revelar uma história ainda não relatada nem analisada” (p. 3).

Quase trinta anos depois da tese sobre a gramática escolar, Chervel publicou uma história do ensino de francês dos séculos XVII a XX. Sua opção

historiográfica foi pelas fontes próximas à escola, como relatórios de professores e livros didáticos, já que, segundo ele, a interpretação da história das disciplinas pelos textos oficiais, pela literatura pedagógica ou pela ação de alguns indivíduos é uma imagem repisada e desvalorizadora para os principais atores das mudanças, os professores (p. 773).

A história do ensino pode ser abordada a partir de variadas perspectivas: dos docentes, dos materiais dos alunos, da legislação, dos registros oficiais das escolas, dos periódicos pedagógicos, entre outros. E essa história será diferente da história das aprendizagens feitas pelos estudantes, já que nesta intervêm ainda outras variáveis.

A opção pelo livro didático neste trabalho considera que, como componente curricular, sua importância é relativizada diante de fatores como a formação do professor, suas condições de trabalho (não restritas a espaço físico e disponibilidade de materiais), suas opções, resistências e preferências, bem como as opções da escola, do sistema de ensino a que pertence, além dos diferentes graus de receptividade dos alunos. Conforme Goodson (1995, p. 78), o que está prescrito (pela lei ou pelo livro) não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece.

O livro didático, porém, não é apenas material escolar, mas também componente cultural. Depois de extensamente julgado por sua submissão a determinada ideologia, por sua (in)adequação científica ou pedagógica, por sua (não) conformidade à legislação, tem hoje valorizada sua participação na formação e na experiência cultural das gerações escolarizadas.

Alain Choppin (2004), em “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, observa como,

após terem sido negligenciados, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. (...) a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento (p. 549).

O autor foi responsável pela criação na França, em 1980, de um banco de dados sobre livros didáticos e pesquisas sobre o tema, “EMMANUELLE – Programme de recherche sur les manuels scolaires”, projeto que inspirou o “MANES

– Manuales Escolares” espanhol e outros, cujos repertórios de fontes alimentam pesquisas em história da educação.

Choppin destaca algumas importantes transformações que teriam caracterizado a pesquisa histórica sobre o livro e as edições didáticas a partir dos anos 60: 1) mudança de perspectiva – antes eram estudados como vetores ideológicos e culturais, sem serem abordados como instrumentos pedagógicos e didáticos, ou como produtos manufaturados, comercializados e consumidos; 2) uma mudança de método, em seguida: sem substituir as investigações particulares, limitadas e frequentemente empíricas, desenvolvem-se cada vez mais programas coletivos de pesquisa, que visam acumular e difundir informações; 3) uma mudança de escala, por fim: por muito tempo confinada nas fronteiras nacionais, abriu-se para novas dimensões ao levar em conta especificidades regionais e estabelecer relações com as influências estrangeiras (idem, p. 566).

Analisando a especificidade da literatura escolar (entendida como o conjunto de livros para a escola) diante de outros livros, Choppin (2001, p. 474) afirma que ela se situa no cruzamento de três gêneros: a literatura religiosa (o manual catequético composto de perguntas e respostas); a literatura propriamente didática e profissional; e a literatura de lazer. Além disso, os livros escolares assumem diferentes funções: 1) referencial – programática – de transmissão de conhecimentos e técnicas; 2) instrumental – constituem métodos de aprendizagem, propõem exercícios, atividades, para memorização, aquisição de competências, apropriação; 3) documental (função mais recente) – fornecem conjuntos de documentos textuais e icônicos – para observação, confrontação, a fim de formar o espírito crítico do aluno e desenvolver sua autoria; e 4) ideológica e cultural – a função mais antiga e importante, no sentido de que os livros são agentes constitutivos da Nação, elementos de preservação da língua, da cultura e dos valores nacionais.

Em artigo de 2008, “O manual escolar⁵ – uma falsa evidência histórica”, o historiador defende que, como todo objeto de pesquisa, o livro didático não é um

⁵ Em francês, o termo usual para livro didático é, literalmente, “manual escolar”. No Brasil, às vezes “livro” e “manual” são usados como sinônimo, assim como “didático” e “escolar”, mas o termo português “manual” pode ser associado a um volume completo, autônomo (conforme o Dicionário Houaiss: obra de formato pequeno que contém noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, técnica, programa escolar etc), sentido que não se associa tão facilmente a “livro didático”.

dado, mas o resultado de uma construção intelectual (p. 56). Analisa conceituações e abordagens que esse material recebe em diferentes países: por exemplo, para os anglófonos, “*textbook*”, livro-texto, em que a ideia do conteúdo define o nome; para os germanófilos, “*schulbuch*”, livro de escola, porque privilegiam o aspecto institucional, o lugar do uso. Para alguns, um livro didático se define pelo uso “didático”, mesmo que não haja essa intenção na sua origem; para outros, a intenção precisa estar expressa na edição (p. 48); para o próprio Choppin, o manual manifesta preocupação pedagógica – não é apenas usado na escola, mas é organizado para fins de instrução (p. 56).

O autor sintetiza as características dos manuais de acordo com Sauter e Somoza (UNED, 2001, p. 20): 1) intenção manifesta do autor ou editor de destinar a obra a um uso escolar ; 2) a apresentação sistemática do conteúdo; 3) a adequação ao trabalho pedagógico, a complexidade de conteúdos proporcional à maturidade intelectual e afetiva dos alunos; 4) a conformidade à regulamentação sobre os conteúdos de ensino e a maneira como devem ser tratados; 5) a intervenção administrativa e política do Estado, pela regulamentação e/ou pela autorização explícita ou implícita após a publicação (p. 53).

Choppin observa, por fim, que, historicamente, antes de serem para os alunos, os manuais eram destinados aos professores (p. 41) e que a dupla livro do mestre-livro do aluno aparece na primeira metade do século XIX, mas se desenvolve na segunda metade do século XX, o que, segundo ele, guarda relação com a circulação de periódicos e outros tipos de impresso destinados ao professor, que, na primeira metade do século XX, talvez tenham cumprido a função de auxiliá-lo.

No Brasil, a tese de Circe Bittencourt (1993), “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” inaugura um novo olhar sobre o livro didático e seu entorno: – o estado, os editores, as condições de produção (entre as décadas de 20 do século XIX e 10 do séc. XX). O texto se tornou exemplo de uma nova perspectiva historiográfica, já que, até o início dos anos 90, os livros escolares haviam, de certa forma, se naturalizado como objetos de investigação: eram julgados como um conjunto de textos/imagens/atividades que atendiam, ofendiam ou ignoravam essa ou aquela concepção, legislação ou ideologia.

A autora ressalta o forte vínculo entre Estado e editoras na produção e comercialização dos didáticos entre o final do século XIX e início do XX, mas não deixa de apontar o sucesso de algumas obras “pioneiras” fora do circuito da corte ou

da capital. Além da possibilidade de unificação (desejada) da educação no território nacional, um aspecto interessante destacado é a intenção de que o uso do livro didático impeça a leitura de outros gêneros, considerados subversivos ou de má qualidade, como cartas e jornais, então presentes na escola como exemplos reais (provavelmente, os únicos acessíveis) de usos da escrita⁶.

A prática de oferecer as respostas previstas para as atividades dos livros é compreendida pela autora como uma tentativa de impedir formas diferenciadas e criativas de trabalhar com o texto – o que é uma hipótese, mas outra seria de que visa simplesmente facilitar o trabalho do (e conquistar o) professor, conforme diversos prefácios das décadas seguintes justificam imaginar. A autora também diagnostica, por fim, a presença de plágios entre as obras didáticas e a pouca inovação que as caracteriza.

Antonio Gomes Batista (1999), avaliando o livro didático como “objeto variável e instável”, observa que, apesar de não serem poucos os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos no Brasil, eles são

a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros [...] Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos. (p. 531)

Na mesma linha de abordagem do livro didático como objeto cultural, histórica e socialmente situado, Munakata (1997) apresenta, na tese “Produzindo livros didáticos e paradidáticos”, falas de autores e editores sobre o trabalho, os critérios, as condutas e as dificuldades na produção desses livros, evidenciando a complexidade do processo de edição e de inserção comercial do livro didático.

Na área de ensino de português, mais exatamente na de literatura, a tese de Márcia Razzini (2000), “O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)”, estuda a duradoura “Antologia Nacional”, editada entre final do século XIX e a década de 70 do século XX, que teria marcado a leitura escolar de várias gerações (p. 15). Ao menos oficialmente, a função dessa coletânea era ser

⁶ A crítica feita aos livros escolares cerca de cem anos depois iria recair justamente na artificialização das situações de escrita, e as cartas e jornais (textos “reais”) tiveram sua circulação novamente prestigiada nas salas de aula.

ponto de partida para a leitura e recitação, o estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises 'lexicológica' e 'lógica', e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente. (p.8)

A leitura literária procurava oferecer "bons modelos" literários (vernáculos e morais) para a "boa" aquisição da língua. Segundo Razzini, a permanência dessa antologia no currículo de português nas séries iniciais do curso secundário, até a década de 1940, teria reforçado a longevidade do modelo clássico e beletrista de ensino da língua nacional.

A partir de outra fundamentação, o linguista José Luiz Fiorin (1999, p. 151), em "Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão", utiliza uma proposição do semiótico Lotman, segundo a qual uma cultura pode ser representada seja como um conjunto de textos, seja como um sistema de regras: "Naquelas existem, evidentemente, regras, mas elas são vistas como o resultado de precedentes; nestas, o texto só existe, se estiver conforme uma regra ou um conjunto de regras, que permite sua produção (1981, p. 46)". Essas duas maneiras de as culturas se representarem determinariam duas maneiras diferentes de considerar o ensino da língua: no primeiro caso, ensina-se um uso chancelado pelos grandes autores; no segundo, transmite-se um sistema de regras que permite gerar um número infinito de textos - as duas concepções "engendram", para o autor, dois ideais de manual – a antologia – "coleção de passos escolhidos, precedentes considerados bem realizados, que devem ser imitados"; e a exposição de um sistema gerativo, que é preciso dominar.

No artigo, Fiorin toma como exemplares a "Antologia Nacional" para o primeiro caso, e o "Tratado de Versificação", de Olavo Bilac e Guimarães Passos, para o segundo. Analisando as metáforas utilizadas no prefácio da 6ª. edição da Antologia, Fiorin aponta a naturalização da língua, que é vista como um "rio" – a leitura é a viagem que segue o curso do rio. As regras são os usos consagrados pelos "bons autores". Nesse caso, é correto o que é legitimado pelos bons autores; errado o que não encontra respaldo neles.

Já o Tratado de Versificação traz definições de termos e gêneros, seguidas de exemplos que as confirmam. Assim, em vez da oposição correto/errôneo em que se baseia a Antologia, o manual fundamenta-se na oposição existente/inexistente. Só se pode fazer poesia, desse ponto de vista, a partir do conhecimento do sistema

de regras que a gera, ou seja, é preciso conhecer as regras e produzir conformando-se a elas.

Apesar de Fiorin ter escolhido dois temas distintos – o ensino da língua e o ensino da versificação – a reflexão pode ser aplicada à tensão presente na história da disciplina, entre o ensino da língua a partir de exemplos ou a partir de regras. Os programas de português vão insistir em que o ensino parta do texto, da leitura (dos exemplos), enquanto aparentemente muitos professores esperam que os alunos aprendam a partir do conhecimento das regras. Os livros didáticos vão oferecer oportunidade para ambas as opções, na medida em que trazem exemplos e regras, mas é sintomático que, quando deixam de trazer as regras, como é o caso de uma das coleções analisadas na tese, sejam rejeitados pelos professores.

No final do artigo, Fiorin analisa como o Tratado de Bilac e Passos nega a poesia romântica, “cujos textos são colocados na categoria do que não se considera mais poesia”, e afirma haver um “mecanismo de esquecimento pelo qual um sistema cultural é colocado na memória cultural de uma dada formação social, deixando, portanto, de ser ativo”. No entanto, o próprio Fiorin ressalva, dentro sua opção por uma análise do discurso, que é necessário precisar o que se entende por “épocas que concebem a cultura como um conjunto de textos ou como um conjunto de regras” – porque, “na verdade, trata-se de formações discursivas distintas (“classicizantes” ou “romantizantes”) que podem se suceder ou estar em simultaneidade numa formação social determinada (p. 158).

Para Raymond Williams, esse mecanismo que relega um sistema ao plano da memória, enquanto mantém outro ativo seria a “tradição seletiva”.

Se quisermos compreender o processo por meio do qual se efetua a seleção de elementos da tradição, não poderemos nos limitar a aspectos específicos da cultura; precisamos considerar o grau de fluente adesão prestada a esse ou aquele aspecto particular da cultura e precisaremos levar em conta variações frequentes da força com que tais aspectos agem uns sobre os outros. (2003, p. 332)

Para Williams, a cultura vivida de um momento e um lugar determinados só é plenamente acessível para quem neles vive; a cultura registrada (dos atos ordinários mas também da arte) pode ser estudada pelas gerações seguintes; mas

existe um terceiro “tipo” de cultura, a cultura da tradição seletiva, uma vez que o que sobrevive não é determinado por seu próprio tempo, mas pelos tempos posteriores, que gradativamente compõem uma tradição: “Teoricamente, um período se documenta; na prática, esse documento é absorvido em uma tradição seletiva, e ambos são diferentes da cultura vivida” (p. 59).

A cultura “tradicional” tende, assim, a corresponder ao sistema contemporâneo de interesses e valores, porque não é um volume de obras, mas uma seleção e uma interpretação contínuas. Essa perspectiva é diferente da que percebe a tradição como produto acabado, apenas conservado.

Por outro lado, Williams destaca a importância do compromisso de instituições como a escola e a academia em manter vivo (ou, pelo menos, acessível) um conjunto maior da tradição, não apenas aquela parcela selecionada segundo os valores contemporâneos – o que permitiria as reavaliações e os resgates de elementos “esquecidos” ou mal avaliados em outras épocas

Para ele, não se trata tanto de ver as obras passadas em seu próprio tempo, mas de ter consciência do processo interpretativo que nos faz olhar para essas obras: “Assim como a situação social real governará em grande medida a seleção contemporânea, o desenvolvimento da sociedade, o processo de mudança histórica, determinarão extensamente a tradição seletiva” (p. 60).

Nesse sentido, cabe pensar no motivo de o ensino chamado de “tradicional” no Brasil ser o que se funda no estudo da gramática – se considerarmos a argumentação de Williams, o estudo da gramática está garantido pelos valores de cada época que o preservou.

A AUTORIA DO LIVRO DIDÁTICO

Se vontade, a necessidade e/ou a oportunidade podem aliar-se para fazer um sujeito virar autor de livro didático, nem sempre se reconhece que esse autor seja sujeito – ou seja, que imprima alguma singularidade em sua obra.

Em 1993, Bittencourt afirma que o livro didático, “concebido pelo Estado e fabricado pelo editor, encontra no autor o agente que elabora o seu conteúdo e nele reside seu poder de transmissibilidade” (p. 135). Os autores são colocados aí em posição “secundária” – agentes do poder do Estado, pagos pelas editoras (quase como mosquitos transmissores/inoculadores de uma doença endêmica). No entanto,

ao tratar de duas obras de História do Brasil (de Fernandes Pinheiro e de João Ribeiro), ela as apresenta como “duas versões de uma única proposta oficial da História do Brasil, [...] a expressão de duas posturas antagônicas frente ao espaço e ao tempo histórico” (p. 240). Essas duas obras e seus caminhos diversos sugerem que a atuação do Estado não foi assim tão determinante ou impositiva.

Em 2004, a mesma autora destaca que, entre o final do século XIX e o início do seguinte, era estratégia de aproximação dos editores ao poder educacional – para garantir a comercialização - assegurar a presença de autores próximos ao poder, mas os editores teriam percebido que “nem sempre a figura dos ‘sábios’ [...] garantia um texto de ‘qualidade’”, pois a experiência didática era um fator importante, o que explicava “a preferência dos editores por professores e certa desconfiança em relação aos intelectuais renomados” (p. 490).

Assim, se por um lado é importante um autor-especialista, por outro, um autor-professor agregaria o valor de sua experiência na seleção de conteúdos e organização do material.

Bunzen e Rojo (2005) sustentam que o livro didático não é apenas um suporte para outros textos, didatizados, mas um gênero do discurso, no sentido definido por Bakhtin – de enunciado relativamente estável produzido na esfera de uma atividade humana. Entendem, entretanto, que isso só se aplica aos livros produzidos a partir das décadas de 50/60 do século XX, que congregam, em uma forma composicional complexa, os gêneros anteriores da antologia, da gramática e da aula.

Apesar de tais características já serem verificáveis antes desse período, cabe aqui ressaltar a ideia de que o livro escolar, enquanto gênero discursivo, para eles, “permite, a cada locutor/autor [...] comunicar seus temas em estilo próprio “ (p. 74-75), ainda que “sendo a escola uma esfera altamente normalizadora e o LD de português um gênero altamente submetido a controles [...], os gêneros escolares [...] não apresentam muita flexibilidade ou permeabilidade ao estilo de autor” (p.90)⁷.

⁷ A partir da comparação entre duas coleções dos anos 90 bem cotadas no PNLD, Bunzen e Rojo concluem pela existência de projetos autorais e sugerem que a avaliação oficial não tem levado em conta a singularidade das obras, que são analisadas de forma fragmentada. Argumentam ainda que os usuários dos livros ganhariam se passassem a responder à postura e ao projeto autoral de cada obra.

A concepção do livro didático como gênero discursivo permite trabalhar com a conjugação entre o “mesmo” gênero e o “novo”, a atualização que o autor faz do gênero. Defender a singularidade na autoria dos livros didáticos pode gerar desconforto em alguns interlocutores, mas não se trata aqui de autoria como iluminação ou genialidade, e sim de uma especificidade, ou de um “estilo”, como definem Rojo e Bunzen, tendo presente a pouca permeabilidade do gênero didático a esse estilo, apontada por ambos.

Para sustentar essa hipótese, recorro às formulações de Bakhtin, para quem “todo texto tem um sujeito, um autor” (2003, p. 308) e esse autor deve ser entendido, “antes de tudo, a partir do acontecimento da obra, como participante dela, como orientador autorizado do leitor” (p. 191).

Segundo Faraco (2005, p. 37), o tema do autor e da autoria está presente, em maior ou menor grau, em quase todos os escritos conhecidos de Bakhtin, tendo diferentes desdobramentos a cada retomada. Para o filósofo, o objeto estético materializa escolhas composicionais e de linguagem que resultam também de um posicionamento axiológico: todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de inter-determinações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas.

Ainda que Bakhtin discuta o tema em relação principalmente ao texto literário, suas considerações são extensíveis a outros processos de criação, em que o autor-criador é responsável por isolar e organizar determinados aspectos (do “plano da vida”) de modo novo, subordinando-os a uma nova unidade: “O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente [...], mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (idem, p. 39).

No manuscrito (inacabado) “O problema do texto em linguística, filologia e nas ciências humanas: um experimento em análise filosófica” (que, segundo Faraco, foi escrito provavelmente por volta de 1960), “a linguagem é concebida como heteroglossia, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas” (p. 40). Bakhtin caracteriza, então, o autor-criador “como a voz social que dá unidade ao todo artístico” (p. 41).

O papel do autor não é nem pode ser completamente inaugural, uma vez todos os enunciados (o emprego da língua se efetua em forma de enunciados

concretos e únicos) têm seus limites definidos pela alternância dos sujeitos do discurso:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absolutos: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...]. O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (p. 275)

A obra especializada científica é também um elo na cadeia da comunicação discursiva (p. 279), mas além disso em cada época, em cada círculo social, existem “enunciados investidos de autoridade que dão o tom”, obras em que as pessoas se baseiam e que as pessoas citam, imitam, seguem. Bakhtin aponta como esse tipo de enunciado está presente também “nos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna” (p. 294).

Na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, conforme Faraco (2003, p. 83), o sujeito tem

a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso não por meio da atualização das virtualidades de um sistema gramatical (como quer a estilística tradicional), ou da expressão de uma subjetividade pré-social (como querem os idealistas), mas na interação viva com as vozes sociais. *Autorar*, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglótica.

Um autor de livro didático de português é alguém que constroi uma unidade a partir de elementos diversos, que seleciona e organiza textos e atividades. Selecionar um texto pode ser concordar com ele, admirá-lo ou trazê-lo para um debate. Estabelecer uma sequência de atividades é definir um modelo de ensino, priorizar ou relegar a segundo plano aspectos que outros consideram de forma diferente.

Arlete Gasparello (2008) designa Joaquim Manoel de Macedo como autor do método de pedagogização dos conteúdos em seu livro didático de história do Brasil. Para ela, os autores de livros escolares têm um papel de mediação de saberes. No caso de Macedo, a autoria do método de ensino contrói não só uma forma de aprender história, mas uma história do Brasil.

Em relação à língua, qual o saber de referência? A academia separa língua e literatura em departamentos diferentes, a escola os reúne, não como transposição,

mas como reconfiguração, pois os saberes sobre ensino e aprendizagem (de língua, de escrita e de literatura) vêm também de outras áreas.

Só é possível perceber as singularidades no processo de compilação de textos e produção de atividades a partir de análises comparativas e do manuseio de diferentes coleções das diversas épocas, sem perder de vista sua natureza complexa, conforme apontado por Frade (2006, p. 3120):

ao mesmo tempo em que possuem singularidades que os destacam, os livros didáticos também se nutrem de modelos gráfico-editoriais existentes nos repertórios de livros que circulam na sociedade: tanto para rupturas, como para continuidades. Assim pedagogia [...], cultura escrita e produção editorial se cruzam, de maneira complexa, nas páginas de um mesmo livro didático.

OBJETO E OBJETIVOS

A pesquisa aqui apresentada partiu da intersecção de dois universos amplos de pesquisa: primeiro, o dos livros didáticos, como componentes curriculares que materializam concepções e projetos de ensino; segundo, o dos professores de licenciatura em Letras em Curitiba que foram autores de livros didáticos cuja circulação não se restringiu ao Paraná. Nessa intersecção estão a coleção **“Português ginásial”** (1944), de **Mansur Guérios**, primeiro professor da cadeira de Língua Portuguesa da futura Universidade do Paraná (UFPR); a coleção **“Nossa língua”** (1972), de **Eurico Back e Geraldo Mattos**, professores da UFPR e Universidade Católica do Paraná (depois PUC-PR), criadores de uma nova teoria gramatical, a **“Gramática Construtural da Língua Portuguesa”**; e **“Português Atual”** (1980), de **Carlos Alberto Faraco e David Mandryk**, da UFPR, obra de estrutura impar naquele momento, cuja circulação ocorreu tanto na universidade quanto em escolas de 2º. grau.

Tais livros foram editados especificamente para fins de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, em contexto escolar, em níveis posteriores ao da alfabetização, e publicados por grandes editoras do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, respectivamente Saraiva, FTD e Vozes, o que lhes garantiu divulgação e circulação nacional. Os autores foram (alguns continuam sendo) pesquisadores atuantes, formadores de gerações de professores. Todos os livros têm uma sequência de unidades, prevendo uma utilização contínua, escolar.

A proposta do trabalho é entender esses livros no conjunto da produção didática de cada época, mas também um em relação aos outros, procurando depreender continuidades e apagamentos na configuração da tradição seletiva do ensino. Não suponho esses materiais desideologizados, muito menos impermeáveis ao caldo cultural e político do momento e das circunstâncias em que foram produzidos, mas também não os considero resultantes diretas e inescapáveis desse momento e dessas circunstâncias.

O recorte temporal foi delimitado entre a primeira edição de “Português ginasial” (1944) e a primeira de “Português atual” (1980), período que abrange as determinações programáticas da Reforma Capanema (1942), o início do funcionamento dos primeiros cursos de Letras no país, entre eles o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1939), que forma a primeira turma de licenciados em 1944, passando pela grande ampliação do público escolar e pelo impacto das inovações técnicas no ramo editorial nos anos 60, pelas modificações implementadas pela Lei 5.692/71 (quando a disciplina foi englobada pela “Comunicação e Expressão” para algumas séries), até chegar ao limiar dos anos 80, quando, segundo Soares (2002, p. 171) a disciplina sofre maiores transformações devidas à “contribuição das ciências linguísticas”, o que será objeto de avaliação ao longo dos capítulos.

Em termos de paradigmas teóricos, dos anos 40 aos 70, aparentemente tudo mudou – as “ciências” que basearam a concepção de linguagem dos livros foram a Filologia e a Gramática, a Linguística (e, dentro dela, a Tagmêmica) e a Teoria da Comunicação. Paralelamente, desenvolviam-se propostas na área da Didática, novos paradigmas pedagógicos e metodológicos - algumas atividades seguem o formato questionário do catecismo católico; outras, o molde de treinamento repetitivo do tipo “siga o modelo” skinneriano. As questões abertas cedem lugar às objetivas. Essas mudanças são abordadas na medida em que percebidas no trato com as fontes.

Procurou-se identificar como esses livros didáticos apresentavam seu objeto, seus objetivos, o método de ensino, o que tinham em comum com seus contemporâneos e em que se propunham diferenciados, considerando que, apesar da aparente rigidez dos programas e projetos editoriais, houve propostas variadas, com ênfases diferentes, estabelecendo modos de leitura, de aprendizado da língua e

da gramática – até negando a possibilidade de aprendizado da língua a partir do estudo da gramática. Partiu-se da hipótese de que essas obras resultaram da insatisfação, não da conformidade. O insucesso do ensino gramatical, por exemplo, é o mote tanto de Back/Mattos quanto de Faraco/Mandryk.

A pesquisa teve, assim, a intenção de reunir elementos para ajudar a compor uma faceta da história da disciplina de língua portuguesa, fundamentada no conhecimento das diferentes respostas dadas, ao longo do tempo e da diversidade de circunstâncias que as permitiram, às questões cruciais sobre o que ensinar e como ensinar. Se as propostas passam pela imitação e pela adaptação de modelos, defende-se aqui que passam também pelas escolhas e estratégias autorais, seja na seleção de textos, na organização didática, na fundamentação científica ou na proposta de ensino.

FONTES

As fontes foram de cinco tipos: I) os livros didáticos objeto da pesquisa: Português Ginásial – diferentes edições da Antologia para 1ª. e 2ª. séries, para 3ª. e 4ª. séries, e da Gramática para as quatro séries; Nossa Língua – 4 volumes, sendo dois da 1ª. edição e dois da 2ª., além do Livro do Mestre; Português Atual; II) livros didáticos utilizados nas análises comparativa e outras obras dos autores pesquisados; III) publicações destinadas a professores; IV) depoimentos; e V) outras - artigos de periódicos acadêmicos e da imprensa diária, documentos oficiais. A legislação de ensino foi consultada na compilação feita por Razzini (2000).

Os acervos consultados foram os da Biblioteca Pública do Paraná (Divisão Paranaense e sala de Língua e Literatura), do Colégio Estadual do Paraná, do Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto, da Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, da Biblioteca Central e da Biblioteca de Ciências Humanas, Artes e Educação da Universidade Federal do Paraná, além daquele reunido na sala de Metodologia de Ensino do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR, a partir de doações e aquisições em sebos. Foram de grande utilidade as consultas ao Banco de Dados de Livros Escolares do Brasil - LIVRES, mantido pela FEUSP, além dos dados do levantamento realizado em 2006 no projeto “Livros Escolares de Português em Curitiba”, utilizando o mesmo formulário

do LIVRES, que resultou em um banco de dados com 291 títulos. O cruzamento de dados desses acervos permitiu a escolha das obras de circulação comprovada que serviram para as análises comparativas. Foram também consultados vários livros de Didática e Pedagogia do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da UFPR.

Na Biblioteca Pública do Paraná, foram consultadas as notícias e reportagens já separadas nas pastas referentes aos autores; na PUCPR os 19 números da Revista Construtura, que fazia divulgação do programa teórico do Construturalismo, de que a coleção “Nossa Língua” foi a materialização didática; na UFPR os números da revista Letras, criada por Mansur Guérios, além de outras voltadas aos estudos linguísticos e à educação brasileira; no Círculo de Estudos Bandeirantes, os semanários católicos “A Cruzada” e “Voz do Paraná”; e no Núcleo de Pesquisa Euclides da Cunha, da UEPG, cartas e artigos de Mansur Guérios. Os Boletins Bibliográficos Brasileiros e a Bibliografia Brasileira foram consultados na biblioteca da PUCSP.

Foram colhidos depoimentos de dois autores (Geraldo Mattos e Carlos Alberto Faraco) mediante entrevista oral, as transcrições compõem o Apêndice 2. Uma terceira entrevista, com o editor Lafayette Megale, realizada na sede da FTD em São Paulo, não pôde ser transcrita por problemas técnicos. David Mandryk, Megale, diversos colegas, ex-alunos e familiares dos autores foram consultados via e-mail. Esses depoimentos tiveram a função de esclarecer aspectos da produção das obras, levando em consideração que “o que emerge dos depoimentos não pode ser entendido nem como uma reprodução da realidade, nem como uma contrafação dela” (SANTOS, 2005, p.6), pois se trata de uma construção e de uma reavaliação das experiências do passado, um resultado do trabalho da memória.

A maior dificuldade na pesquisa de livros didáticos continua sendo a obtenção de informações junto às editoras. Nenhuma delas soube informar quaisquer números referentes aos livros pesquisados. Com essa carência de informações precisas se debatem todos os que se dedicam à pesquisa de edições, não só no Brasil⁸. Há muitos livros sem data (para não envelhecerem de um ano

⁸ Em Sacristan (1995) se lê: “La importancia cultural, pedagógica y económica de estos instrumentos de difusión cultural la avalan muy diverso tipo de datos relativos a su producción y uso. Estamos ante un sector bastante opaco a la información, no sólo en nuestro contexto; conocemos los ejemplares que una fábrica de automóviles vende en un año, pero no es fácil acceder a datos sobre

letivo para outro), números de edição pouco prováveis e completo silêncio sobre número de exemplares vendidos e dados sobre a distribuição das vendas no país. Alguns editores ouvidos informalmente alegam que a tiragem dos livros é segredo comercial, mas talvez o segredo esteja também relacionado ao pagamento dos direitos aos autores. De qualquer modo, é a história editorial e cultural do país que fica prejudicada.

ESTRUTURA

Nos anos 40, o ensino de língua portuguesa convivia com a censura à língua dos imigrantes, nos anos 60, a tecnologia do audiovisual parece ameaçar a cultura escrita, no final dos anos 70, a Linguística parecia a solução – mas acaba sendo vista como a causadora do fracasso do ensino. Nessas décadas, que textos eram oferecidos, de que gêneros, autores e épocas? Que questões eram feitas a partir deles? Que teoria gramatical era exposta, que atividades gramaticais eram mais frequentes? Que justificativas eram apresentadas para a necessidade do aprendizado da língua/norma? Como eram encaminhadas as propostas de redação? Que gêneros eram privilegiados?

Para tratar dessas indagações, a tese está organizada em quatro capítulos, além deste. No segundo apresento os livros didáticos selecionados, brevemente situados nos contextos educacionais, legais, políticos e editoriais de cada período; bem como seus autores, formação e atuação profissional. Identifico também os títulos dos livros de cada período utilizados nas análises comparativas, alguns com uma descrição mais longa em virtude de seu interesse para as explicações no corpo da tese.

No capítulo 3, abordo a leitura proposta nos livros – os textos e autores selecionados, a concepção e as questões de leitura; no 4, trato do ensino da língua, da teorização e dos exercícios que o compõem; o capítulo 5 analisa as propostas e atividades de redação. A desigualdade de extensão entre os capítulos está relacionada ao espaço que cada tema tem nos livros, sendo a redação o eixo com menor destaque na maior parte deles.

qué editorial domina la producción em un área del curriculum o en un nivel de la escolaridad, por ejemplo”. (p. 83)

Essa divisão temática, a partir desses três grandes eixos da disciplina, foi uma opção a que resisti por bastante tempo, por acreditar que desfigurava o conjunto das unidades ou lições dos livros didáticos e sua proposta de ensino; convencida, porém, de que era a organização mais produtiva para leitores interessados em ou outro tema, peço desculpas aos leitores integrais pelas necessárias idas e vindas.

Tenho consciência do caráter predominantemente descritivo do trabalho, mas espero que ele se revele útil tanto para a análise a que me propus quanto para outras pesquisas que tenham por objeto os livros didáticos de português nesse período.

2. DO PORTUGUÊS GINASIAL AO PORTUGUÊS ATUAL

ELOGIO DO QUE

E esses que evitam cuidadosamente os “quês” (parece que o toque de caixa foi dado pelo velho Castilho) o que estão, afinal, é desossando este nosso rude e doloroso idioma. . . Um idioma durão! (QUINTANA, 1995, p. 103)

As primeiras faculdades de Letras para a formação de professores de ensino secundário e superior datam, no Brasil, da década de 30. No Paraná, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é criada em 1939 e a primeira turma de licenciados se forma em 1944. O número de profissionais, contudo, era insuficiente para atender a crescente demanda, de forma que muitos professores eram egressos da Escola Normal e era comum bacharéis em Direito, padres e ex-seminaristas se dedicarem ao ensino de latim e de português nas escolas secundárias e normais⁹.

A procura pelos cursos de “ensino profissional” (comercial, agrícola, industrial e normal), voltados para o “mundo do trabalho” era pequena, mas as matrículas no secundário, modalidade mais prestigiada porque conduziria ao ensino superior e/ou a trabalhos mais qualificados, quadruplicam entre 1945 e 1960. Apesar da gratuidade do ensino, há poucas escolas. A expansão da demanda por escolarização resulta na precariedade das condições de trabalho e da formação dos docentes. Em 1946, o governo institui um exame de suficiência, que dava aos aprovados o direito de lecionar onde não houvesse licenciados.

No Paraná, conforme relata Pilotto (1954, p. 88-89), em 1948, havia 50 ginásios, dos quais 10 eram do Estado e ainda sujeitos ao pagamento de taxas escolares, 26 eram particulares e 14, dos municípios; em 1950 (após Pilotto deixar a Secretaria de Educação), havia 70 ginásios, 24 particulares e 46 estaduais. Os alunos matriculados no grau médio “com absoluta gratuidade” passaram de 5033 para 10.540. A expansão, segundo o autor, consistiu em ampliar o número de alunos atendidos e remunerar melhor o professor, que passou a ter mais eficiência e garantiu ao ensino público padrões mais altos que os do ensino particular, “sujeito às pressões de suas necessidades financeiras que sempre obrigaram a condescendências mais ou menos profundas”. Pilotto defendia que os professores

⁹ Cf. Gaertner e Baraldi (2009, p.3).

tivessem preparação em serviço, sobre “técnicas de ensino fáceis de assimilar e realmente eficazes” (p. 127).

A partir de 1953, a Diretoria do Ensino Secundário (DES) do MEC declara a intenção de modernizar o ensino, o que incluía descentralização, renovação dos métodos didáticos e aperfeiçoamento do pessoal envolvido. Nesse contexto é criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES, com que o governo federal procura incentivar a formação de professores no interior do país, onde estavam mais de 60% dos brasileiros.

Para realizar seus objetivos, a CADES firmou convênios com entidades públicas e privadas, patrocinando jornadas pedagógicas e cursos de aperfeiçoamento. Os textos escritos por Lauro de Oliveira Lima, por exemplo, apoiavam-se na literatura pedagógica difundida por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, mas também definiam como ponto de partida o livro de Hans Aebli (“Didactique Psychologique”), que apresentava os estudos de Piaget (NUNES, 2000, p. 49).

Conforme Abreu (1960, cit. por PINTO, 2003), entre 1946 e 1955, 520 professores obtiveram registro para lecionar, conferido pelas faculdades de filosofia, já de 1955 a 1960, quando a responsabilidade pelo exame passa à DES, 40% dos 18.815 candidatos que frequentaram os cursos da CADES foram aprovados. No Paraná, entre 1955 e 1957, 2.100 professores obtiveram registro por exame de suficiência da CADES¹⁰.

A Campanha foi responsável pela publicação de diversas obras voltadas à didática do ensino da língua, a partir de concursos de monografias entre os professores, cujo impacto vem sendo estudado, por exemplo, na formação de professores de matemática, como os de Baraldi e Gaertner (2009).

Só a partir de 1971 se exigirá (“ao menos formalmente”, segundo documento do MEC) educação superior dos professores das séries finais do 1º. grau e do 2º. grau. Até a década de 70, o ensino obrigatório se limitava às quatro séries da escola primária; depois da Lei 5692/71, são oito anos obrigatórios do “1º. grau”, conforme o quadro 1:

¹⁰ Cf. Boletim da UFPR, jun/1958.

Quadro 1 - Organização do ensino básico de 1942 a 1971

Leis	Nível	Duração	Faixa etária
Lei orgânica de 1942	- Primário (obrigatório)	4 anos	7 – 10 anos
	- Secundário:		
	Ginasial	4 anos	11 – 14 anos
	Colegial/2º. ciclo (científico/clássico)	3 anos	15 – 17 anos
	- Comercial		
LDB 4024/61	- Industrial		
	- Agrícola		
	- Normal		
LDB 4024/61	Primário (obrigatório)	4 anos	7 – 10 anos
	Médio:		
	ginásio	4 anos	11 – 14 anos
	secundário (científico ou clássico) e técnico (agrícola, comercial e industrial)	3 anos	15 – 17 anos
Lei 5692/71	1º. grau (obrigatório)	8 anos	7 – 14 anos
	2º. grau (profissionalizante)	3 anos	15 – 17 anos

Fonte: BRASIL- MEC - Sistema educativo nacional

O público da escola, nessas quatro décadas, cresceu exponencialmente, conforme apontam as taxas de escolarização (relação entre quantidade de habitantes em idade escolar e o número de matrículas): em 1940, pouco mais de um quinto da população em idade escolar frequentava a escola; em 1960, um quarto; dez anos depois, um terço; só em 1970 se obtém que mais da metade da público visado pela escola esteja matriculado.

O problema maior, no entanto, eram as altas taxas de evasão. Em 1963, por exemplo, de cada 1000 alunos na 1ª. série do primário, apenas 165 iam para a 1ª. série do ginásio.

Proporcionalmente à população, o percentual de analfabetos se manteve alto: em 1940, 56% das pessoas com 15 anos ou mais eram analfabetas; em 1950, 50%. Em 1960, o Brasil tinha 70 milhões de habitantes e o percentual de analfabetos ficou próximo de 40%; dez anos depois, o total de habitantes passou dos 94 milhões e a taxa de analfabetos ficou em 33% (Quadro 2).

Quadro 2 - População e escolarização entre 1940 e 1980.

ANO	1940	1950	1960	1970	1980
POPULAÇÃO TOTAL	41.236.315	51.944.397	70.119.071	94.501.554	119.002.706
TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO	21,43%	26,15%	33,37%	53,72%	84,23% ¹¹
ANALFABETOS COM 15 ANOS OU MAIS	56,2%	50%	39,5%	33,1%	25,5%

Fonte: BRASIL - MEC – Breve evolução histórica do sistema educacional, 2010.

A Lei Orgânica de 1942 (Reforma Capanema) previa o estudo de português, latim, francês e inglês. O ensino de latim permanece justificado por seu caráter de “fundamento e estrutura” do português e tem sua carga horária ampliada em relação à definida pela reforma Francisco Campos, em 1931, conforme Razzini (2000, p. 98); francês e inglês são línguas modernas inseridas no currículo por sua importância cultural. Os programas e instruções definidos em 1951 não alteram os fundamentos anteriores.

As críticas ao ensino de português também não se alteram essencialmente. Em 1939, Rubens do Amaral alegava que o ensino de português precisava ser remodelado radicalmente, “não tanto os programas, mas principalmente os métodos” [...] Ensine-se a falar, a escrever, não a analisar, a classificar, a dissecar, a gramaticar” (cit. por PRADO, 1999, p. 62). Para Amaral, os professores deveriam se preocupar em corrigir a prosódia e a grafia dos alunos, para que tivessem o mínimo de erros.

Em 1959, é definida¹² a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), a fim de uniformizar a nomenclatura utilizada nas gramáticas e livros escolares, que, aparentemente, misturavam e criavam conceitos e classificações.

A LDB de 1961 encerra a carreira do latim no currículo, estabelece algumas orientações, mas assegura “plena liberdade aos autores de livros didáticos”. Dez anos depois, a lei 5692/71 prescreve “especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

¹¹ De 1940 a 1970, a taxa de escolarização considera em idade escolar pessoas de 5 a 19 anos; em 1980, apenas pessoas de 7 a 14 anos.

¹² Ver Baldini (1999).

2.1 Português Ginásial - antologias e gramáticas

Até os anos 80, qualquer leitor de jornais em Curitiba teria a oportunidade de ler as “Divagações linguísticas” do professor Mansur Guérios, que foi assíduo colaborador da imprensa local. Rosário Farani Mansur Guérios¹³ (1907-1987), primeiro docente de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, era filho de mãe italiana e pai libanês. Foi aluno do Ginásio Diocesano, do Ginásio Paranaense (1924-1930) e da Faculdade de Direito do Paraná (1931-1935). Aos quatorze anos, publicava seus textos em periódicos do interior do estado e, aos dezenove, era redator-chefe da revista “A Cruzada”, criada por jovens ligados ao laicato católico.

Dedicado à filologia, começou a carreira de professor de português em 1934, no Ginásio Regente Feijó¹⁴, em Ponta Grossa; em 39, transferido para o Ginásio Paranaense (Colégio Estadual do Paraná a partir de 1943), preparou seus “Pontos de Método da Fonética Histórica” para concorrer à cadeira de Português, concurso que não se realizou. Permaneceu como professor do Estadual até 1952. Também em 1939 foi convidado por Loureiro Fernandes para ser professor na recém-criada Faculdade de Letras, sob direção dos irmãos maristas – por ser um cargo de primeiro provimento, foram dispensados o concurso e a prova de títulos¹⁵. Em discurso de agradecimento por uma homenagem em 1977, Guérios disse que “aspirava à cadeira de Filologia Românica, então inexistente”, mas Fernandes teria ponderado que o ordenado seria maior se ele desse aulas de Língua Portuguesa nos três anos do curso¹⁶.

¹³ Uma reportagem da seção “Memória” da Gazeta do Povo de 06/10/02, destacava: “Mansur Guérios foi um dos mais importantes filólogos do país”. Em 11/06/06, um jornalista anunciava a proximidade do centenário de “uma das personalidades mais ilustres da cultura paranaense” – mas as comemorações não aconteceram. Nem a UFPR fez qualquer menção ao professor emérito que ali trabalhou por 40 anos, tendo se aposentado compulsoriamente.

¹⁴ A escola não guarda nenhum livro do autor em seu acervo, apenas a cópia do registro de sua admissão, em 1934, acompanhado de uma nota em que se lê: “O sábio das letras. Com uma capacidade invulgar, transmitia aos jovens a arte de bem falar e escrever bem.”

¹⁵ O Decreto 19.581, de 1931, instituiu a expedição do diploma de doutor quando, após concluído o curso regular, o candidato defendesse tese de sua autoria. A prática era anterior, conforme modelo europeu. A legislação determinava que o professor catedrático fosse submetido, além das provas e defesa da tese, à apresentação de estudos e trabalhos científicos.

¹⁶ “Como bom turco, aceitei a oferta, porém tive de carregar o peso de turmas cada ano maiores e durante mais de 30 anos, sem ter um professor auxiliar, apesar de reiterados pedidos. E a

Acumulou ainda, entre 1945 e 1966, o cargo de professor da Escola Técnica de Curitiba, cuja biblioteca leva o seu nome. Sua produção é extensa e composta de variados artigos, desde os primeiros folhetos de tupinologia, em trabalho para o Museu Paranaense, aos dicionários etimológicos.

O linguista Aryon Rodrigues (1986), seu ex-aluno no Ginásio Paranaense¹⁷ e na Faculdade, avalia que a “posição de Mansur Guérios na história dos estudos linguísticos no Brasil e, mais particularmente, dos estudos de línguas indígenas, tem sido a do inovador, do abridor de novos caminhos, do enfrentador de novos problemas” (p. 126). Sobre o ensino que ministrava na Faculdade, Rodrigues¹⁸ afirma que era propriamente Linguística do Português, com muito de Linguística Geral:

Guérios dava de tudo. E não era só Saussure. Conhecia Sapir (sem tradução nenhuma) e ensinava Bloomfield também. Emprestava livros como o de Mattoso Câmara e estimulava os alunos. Na verdade, ele dava informalmente Linguística nas aulas de Língua Portuguesa. (DP julho de 1992)” (RODRIGUES, cit. por ALTMAN, 1998, p. 114)

Um documento do GT Historiografia da Linguística Brasileira, da ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – reconhece nas atividades de Guérios no Paraná, como nas de Mattoso Câmara Jr. no Rio de Janeiro, exemplo de produção linguística “de interesse” antes da adoção oficial do termo Linguística no país, na década de 60. Segundo Borges Neto (2005, p. 4), Guérios foi indoeuropeísta de renome internacional e um dos criadores, em 1953, do Círculo Linguístico de Curitiba e da Revista Letras (“a revista brasileira mais antiga da área em circulação”). Foi também fundador do Instituto de Ciências, Letras e Artes do Paraná, da Academia Paranaense de Letras, correspondente da Academia Brasileira de Filologia do Rio de Janeiro (cadeira de Varnhagen) e membro do Comitê Internacional de Ciências Onomásticas¹⁹.

propósito, por ironia, chegou-me ao conhecimento que eu era o tal que açambarcou a cátedra...” (GUÉRIOS, 1979, p. 22)

¹⁷ Em 1940, Guérios organizou o jornal do Ginásio¹⁷ e estimulou os alunos a escreverem. Rodrigues fez um texto sobre “Diferenças fonéticas entre o Tupí e o Guaraní”, publicado, segundo ele, sem correções. A prática pedagógica de Guérios nessa época é lembrada como “informal, descontraída, mas séria e provocativa”. (RODRIGUES, 2008).

¹⁸ Rodrigues manifestou, em e-mail, interesse em que “algum estudante de pós-graduação em Linguística” da UFPR fizesse uma pesquisa historiográfica centrada no Mansur Guérios linguista: “A esse estudante eu teria muito mais a dizer.” Fica a sugestão.

¹⁹ Suas atividades lhe renderam um verbete na Grande Enciclopédia Delta Larousse (1971, p.3228).

No Dicionário Bibliográfico lançado por ocasião do primeiro centenário do Paraná e da inauguração do novo prédio da Biblioteca Pública do Estado (1953), Júlio Moreira cita 16 obras de Guérios, que passavam a compor a recém-criada “Estante Paranaense”. Dentre elas estão as coleções **Português Ginásial** e **Português Colegial**. Em 1986, quando foi homenageado em sessão da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Guérios tinha mais de 1.600 publicações²⁰ entre livros, ensaios, monografias, dicionários e artigos de jornal, numa “vida dedicada ao português” (MILLARCH, 1986).

Guérios fazia parte do Círculo de Estudos Bandeirantes (fundado em Curitiba em 1929), espaço em que se pretendia “aprofundar o debate dos problemas sociais, políticos e religiosos à luz da doutrina católica”²¹. O grupo de intelectuais que ali se reunia representava “a vanguarda da intelectualidade católica” (p. 128), congregando as principais lideranças intelectuais e políticas do Estado do Paraná em projeto que recebeu apoio da Igreja Católica, por meio da Congregação Marista²². Em seus artigos para a imprensa local (jornais laicos e religiosos), incluía ocasionalmente textos de devoção, biografias de santos, entre outros.

Essas informações todas sobre o autor pretendem evidenciar o seu lugar de prestígio acadêmico, independente das publicações didáticas. Dito de outra forma, Guérios não foi um autor de didáticos que também pesquisou, mas um pesquisador que também organizou livros didáticos.

O conjunto **Português Ginásial**, composto de “Antologia para 1ª. e 2ª. séries”, “Antologia para 3ª. e 4ª. séries” e “Gramática e exercícios para 1ª., 2ª. 3ª. e

²⁰ Millarch (1986) lamenta que estudos de início de carreira continuassem inéditos: “Uma questão de rigoroso senso crítico ou, mais uma vez, falta de editor?” Entre seus livros, destaca “Tabus linguísticos”, “Dicionário Cultural da língua portuguesa”, “Dicionário de Etimologias da língua portuguesa” e o *best-seller* “Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes”.

²¹ Ao estudar as ideias sobre universidade em disputa no início do século XX no Paraná, CAMPOS (2006, p. 123-4) cita as “estratégias” de disseminação do ideário da Igreja Católica, uma das quais visava a organização do laicato católico, “um grupo de intelectuais leigos capazes de estudar, sistematizar e defender as ideias católicas, criando projetos educacionais e instituições (periódicos, escolas, universidades)”.

²² A própria criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, em 1938, estava, segundo os fundadores, “solidamente alicerçada na austera doutrina do cristianismo” (ANUÁRIO DA FACULDADE..., 1943, p. 89, cit. por CAMPOS, p. 142), constituindo espaço para a Ação Católica. Alceu Amoroso Lima, o “Tristão de Athaide”, convidado para uma das primeiras formaturas, declara que “nesta Faculdade, graças a Deus, não impera o ecletismo e sim a hierarquia dos valores” (idem, p. 182).

4ª. série”, foi lançado pela Editora Saraiva em 1944. A linha editorial da Saraiva²³ era voltada principalmente a livros jurídicos e de ensino superior, mas começava a abrir espaço também para os livros de português.

Em 1937, ela havia publicado “Pontos de Gramática Histórica Portuguesa”, de Guérios, e a coleção de português de Silveira Bueno, “Páginas Floridas”²⁴. Além de Mansur Guérios, começa a publicar pela Saraiva o gramático Napoleão Mendes de Almeida.

Os livros publicados na década de 40 estavam sujeitos à aprovação da CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938 para examinar, julgar e autorizar o uso de todos os livros didáticos do ensino primário e secundário; apesar desse controle, não havia adoção obrigatória – os professores tinham liberdade para escolher entre os títulos disponíveis. O funcionamento da CNLD não avançou como esperado, conforme aponta Bunzen (2009, p. 52), pois eram muitos livros e uma equipe pequena; muitos títulos de 1944 só tiveram sua autorização divulgada em 1947. Por conta dessa demora e para garantir a comercialização, segundo Bunzen, é que os programas e instruções vigentes eram incluídos nos livros didáticos.

As antologias e a gramática têm diferentes números de edições, provavelmente porque, mesmo produzidas para uso conjunto pelos estudantes, esse consumo “casado” não aconteceu.

Em 1946 e 47, são publicados os volumes de “Português Colegial” para 1ª. e 2ª. séries, respectivamente. Na 1ª. edição, Guérios diz, em uma nota, que embora o programa dividisse a matéria em noções de literatura, gramática e leitura, não seria “de modo algum” prejudicial que, em seguida a pontos de literatura, seguissem outros de gramática, revezando-se com leitura ou outros exercícios, o que contribuiria “para a amenidade das lições”. Essa alternância foi a escolha do autor, porém as edições de 1949 se conformam ao programa, separando o conteúdo do livro nas três seções distintas, sendo a última a antologia. Essa tentativa frustrada de dispor a matéria - da forma alternada que depois se tornaria corrente - permite pensar se Guérios imaginava que os professores dariam as lições na ordem em que

²³ Conforme divulgado pela Editora, Joaquim Saraiva iniciou em 1915 a venda de livros jurídicos na Livraria Acadêmica, próxima à Faculdade de Direito do Largo São Francisco, e depois passou a editar também obras clássicas e de professores daquela instituição.

²⁴ Este título é apresentado por Paixão (1996, p. 37) como o “primeiro livro didático” da Saraiva – na verdade, foi o primeiro destinado ao público escolar, fora da área do direito.

apareciam no livro, mas também se a resistência à inovação se devia a que eles preferiam escolher por si mesmos a sequência de tópicos.

No prefácio à primeira edição da “Gramática Histórica (para 4ª. série ginasial e concursos de habilitação nas Faculdades de Filosofia)”²⁵, Guérios afirma que outros compêndios pecavam por excesso ou por omissão e que ele resolveu, “ousado, elaborar os [...] pontos, afim (*sic*) de satisfazer pleno ao que do programa oficial é exigido, mas apenas pontos, e não um todo de gramática histórica”. No prefácio à segunda edição, constam a data, 10.11.1941, “IV do Estado Novo”, e a notícia de eliminação de alguns pontos. Nos volumes de **Português Ginásial**, entretanto, não há qualquer apresentação, prefácio ou advertência.



Capas do livro para 5ª. série da coleção didática de Silveira Bueno, de 1937, da 1ª. edição da Antologia de **Português Ginásial** e do primeiro volume da Coleção Saraiva de romances, que durou de 1948 a 1972.

Na 4ª. capa, inicialmente a editora anunciava títulos afins; a partir da 3ª. edição, além da divulgação de outras obras, são inseridas máximas relacionadas à instrução: “Instruir mal um homem é destruir capitais, é preparar sofrimentos e perdas à sociedade. Molinari”; “A instrução da juventude é a base primordial da prosperidade dos Estados. Rufino Ruiz”; “O homem que não lê é um náufrago que a correnteza da ignorância arrasta aos abismos da desgraça. Melgar.”

²⁵ “Dedicada a N. Sra. Aparecida, padroeira do Brasil” e homenagem a Dom Antonio Mazzaroto (Bispo de Ponta Grossa) e José de Sá Nunes (professor de português e autor de livros didáticos).

As obras consideradas para cotejo com a de Guérios foram: Antologia Nacional, de Barreto e Laet (1945); Curso de Português, de Martins de Barros (1948); Português Prático, de Marques da Cruz (1942); Português Ginásial, de Cretella Jr. (1945); Português no ginásio, de Raul Moreira Léllis (1955); Língua Portuguesa – Antologias, de Aníbal Bruno (1945); Programa de Português, de Júlio Nogueira (1942); e Língua Pátria, de Maximiano Gonçalves (1960).

Os autores de livros didáticos de português nesse período são, em geral, professores de instituições prestigiadas, importando menos sua formação acadêmica (poucos a teriam em Letras, que era um curso recente) e mais seu espaço de atuação profissional. Vários eram também autores de livros de latim, como Cretella Jr, Léllis e Aída Costa.

Para tratar do ensino de português na primeira etapa do curso secundário das décadas de 40 e 50, é preciso ter também no horizonte a presença, no currículo, de latim, francês e inglês, e a provável complementaridade no estudo das línguas - ampliada caso o professor responsável por elas fosse o mesmo, o que era frequente - de forma que gramática, leitura e redação poderiam se distribuir não ao longo das aulas da mesma disciplina, mas entre as aulas dessas quatro línguas.

Dos anos 60, são frequentes nas bibliotecas as coleções dos Irmãos Maristas, Aída Costa, Gilio Giacomozzi, mas essa é a época de ascensão de novos autores, dentre eles Domingos Pachal Cegalla, ex-aluno de Guérios, que publica “Português” pela Companhia Editora Nacional, e Magda Soares (Guimarães), professora da Universidade Federal de Minas Gerais, cuja coleção “Português através de textos” sai pela mineira Bernardo Álvares. Esses autores atravessam as décadas seguintes publicando livros escolares de português.

As empresas gráficas e de papel estavam em ritmo de expansão. Em 1966, o governo militar cria a COLTED - Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático, dentro dos acordos de colaboração MEC-USAID, com a colaboração do Sindicato dos Editores (SNEL)²⁶. Em 1968, há cerca de 2500 títulos didáticos para os três níveis de ensino, publicados por cerca de 60 editoras (a Companhia Editora Nacional e a Editora do Brasil tinham a maior parcela do mercado do secundário).

²⁶ Hallewell (2005, p. 545) faz referência a um treinamento de professores para uso de livros didáticos, promovido pela COLTED em 1968, mas não localizei maiores informações sobre isso.

Magda Soares talvez tenha sido a primeira a incluir a palavra “texto” no título de um livro didático de português. Seu “Português através de textos”²⁷, de 1967, é organizado, no entanto, a partir de tópicos gramaticais: para a 1ª. série, são onze tópicos, que comportam 27 lições, cada uma com “texto”, “estudo do texto” e “gramática” - o objetivo do ensino é, portanto, o domínio da morfologia e da sintaxe – os textos são úteis para esse fim.

Os editores informam que o “Manual do professor” (para “facilitar a aplicação do compêndio”) é distribuído exclusivamente aos professores. Esse “manual” não é porém, uma coletânea das respostas previstas para todos os exercícios (como, por exemplo, o “Livro do mestre” do “Novo manual de Língua Portuguesa” publicado pela FTD em 1912), mas um roteiro metodológico, explicitando a “filosofia” da obra e orientando para sua utilização (não traz respostas, aliás).

A autora era professora universitária de Didática e defendera, em 1962, tese de livre-docência com o título “Estudo dirigido” – tal abordagem aparece discretamente em cinco capítulos, como forma de revisão – questões que o aluno deve resolver sozinho, em sequência, com auxílio de dicionário ou de anotações. A coleção faz uso de “boxes” e esquemas para explicação da matéria, em uma prática editorial que vai se ampliar nas décadas seguintes.

No prefácio do “Manual do professor”, Soares explica que o livro e o manual eram resultado “de uma dupla experiência: ensinar português em nível médio (cursos ginásial e colegial) e *ensinar a ensinar* Português, em aulas de Didática” (1967, p. 7, destaque no original). Como professora de língua, enfrentava a grande dificuldade da falta de tempo para uma preparação adequada de cursos e aulas; como professora de “Didática de Português”, se impressionava com a “grande vontade de acertar que domina os professores e os que pretendem sê-lo”, traduzida em vivo interesse por métodos e procedimentos, procura constante de orientação, de informações, na busca de caminhos “que renovem e vivifiquem o ensino da língua” (idem).

A autora ressalta que o Manual orienta o planejamento do curso, o desenvolvimento das unidades, propõe métodos de correção de exercícios e redações, mas não se trata de um receituário, são apenas sugestões, roteiros, ideias

²⁷ A editora publica uma coleção com o mesmo título, mas destinada ao colegial, que é assinada por Celso Cunha e Wilton Cardoso. Cunha já era reconhecido como filólogo e o seria depois também como autor de gramáticas do português.

“que de modo nenhum dispensam ou suprem o indispensável caráter pessoal que o professor há de inculcar a seu curso, usando de imaginação, de criatividade” (p. 8)

Essas afirmações trazem termos que seriam característicos nas orientações pedagógicas e livros didáticos nos anos 70: planejamento e criatividade. Mas não é só. Em “Objetivos do ensino da língua materna em nível médio”, a língua “é essencialmente *instrumento de comunicação*”, e o objetivo primordial de seu ensino é o de aperfeiçoá-la e desenvolvê-la no educando como “meio de *expressão e de compreensão* de mensagens” (idem, p. 9, destaques no original).

Assim, o professor de língua será, “antes de tudo, um professor de comunicação” (p. 10), pois “é a comunicação que nos faz *peçoas*”. O problema é que as mensagens imperfeitas são frequentes: “Comunicáveis e comunicantes que somos, quão imperfeitos ao comunicar!” (grifo meu), por isso se torna necessário aprender a “manejar melhor as palavras”. Nesse sentido, a língua “não deve ser usada apenas para entendermo-nos, mas para entendermo-nos *bem*. E isto só se consegue com uma difícil aprendizagem, que é responsabilidade do professor de língua materna” (p. 11).

Ao longo das orientações, a autora defende que o professor lance mão de quaisquer recursos capazes de motivar os alunos, de criar curiosidade e interesse pelo texto a ser lido, por exemplo.

De 1967 também é a primeira edição de “Estudo Dirigido de Português”, de Reinaldo Mathias Ferreira, em colaboração com cinco professoras do Ginásio Estadual José de Anchieta, de Londrina, pela FTD: em papel tipo jornal, de menor custo, sem ilustrações ou cores adicionais, simples em sua concepção gráfica. A capa do quarto volume é branca e azul. O chamariz é o anúncio de “cruzadas e anedotas”.

A Nota Explicativa, datada de julho de 1966, diz que o trabalho é “fruto de uma equipe que sente as dificuldades dos alunos na aprendizagem de língua portuguesa” e que o papel do professor é o de ajudar o aluno a aprender (p. 5). Situando a obra dentre as demais, os autores arrolam nove características que a diferenciam: 1) quantidade não excessiva de textos, mas estudo em profundidade; 2) apresentação, através de textos de gerações diferentes, da língua em funcionamento real; 3) oportunidade de revisão dos assuntos; 4) estudo gramatical em “conversa direta com o aluno, centro das atividades educacionais”; 5) ampla exercitação das subunidades; 6) oportunidade de trabalhar a língua escrita e oral; 7)

unidades sem título, para que o aluno não se apegue ao estudo de “pontos”; 8) no final, coletânea de textos para trabalho de “maior fôlego”; e 9) para atender também aos objetivos recreativos, inúmeras anedotas, curiosidades, charadas e palavras cruzadas. Logo no início do livro, há uma ficha de sondagem de interesses, que o aluno poderia preencher e entregar ao professor, para que este “conhecesse” melhor os alunos.

Quando a coleção passa para a Ática, e o autor se torna único, surgem as ilustrações e os balões como de histórias em quadrinhos. A longa Nota Explicativa, que aparentemente pretendia convencer os professores, é substituída por um pequeno texto destinado ao “caro estudante”, destacando logo no primeiro parágrafo as atividades lúdicas, supostamente “divertidas”.

O estudo da história dessa coleção mereceria uma tese inteira, por seu sucesso comercial e seu caráter considerado paradigmático. De fato, ela é inovadora e tradicional ao mesmo tempo, como já apontado por Batista (2004)²⁸, pois aborda a teoria gramatical de forma bem tradicional.

De qualquer modo, para Paixão (1996), as transformações no mercado editorial a partir da década de 70 couberam principalmente à Ática, que procurou

formas mais ágeis e lúdicas de apresentar os livros didáticos, e desenvolveu uma estratégia de marketing que incluía o trabalho cuidadoso junto ao professor, aliado a uma política de vendas marcada por preços baixos, possíveis graças às grandes tiragens. (p. 160)

Os dois primeiros títulos da coleção “Estudo Dirigido de Português” pela Ática teriam vendido 1 milhão de exemplares já no ano de lançamento²⁹. A utilização de “jogos, quadrinhos, ilustrações coloridas e textos elaborados especialmente para atrair o interesse do aluno” teria tornado o aprendizado “mais dinâmico”; além disso o “livro do professor” trazia a resolução das questões e sugestões de atividades. Todos esses elementos teriam feito com que “a iniciativa derrubasse os títulos

²⁸ Batista estuda apenas a coleção editada pela Ática.

²⁹ Segundo Hallewell (idem, p. 560), foi realizada em Petrópolis, em 1971, após a extinção da COLTED, a “I Mostra do Livro Didático”, com a participação de 12 editores: os *best-sellers* foram a coleção de Mathias Ferreira (que, segundo o autor, já havia vendido três milhões de exemplares por ano) e a “Matemática na Escola Renovada”, de Scipione di Piero Neto, pela Saraiva, que vendera três milhões de exemplares.

tradicionais do mercado e estabelecesse um novo padrão para os livros escolares.”
(idem)

A análise das transformações sofridas pela coleção “Estudo Dirigido de Português”, de Mathias Ferreira, entre 1967 e 1971, sugere que o sucesso de vendas esteve, de fato, associado fortemente à utilização desses recursos gráficos, mas é importante considerar que eram grandes as preocupações com os custos e com a redução do preço final dos materiais, conforme Hallewell (2005, p. 560-568) e com as altas taxas de evasão escolar, em período de dificuldades econômicas que só se agravariam nos anos seguintes.

2.2 Nossa língua – a tentativa do Construturalismo

A LÍNGUA NUM CANTO DA BOCA

Onde aprendi a ler foi Toddy
- com seus DD, com seu Y.
Quem me ensinou a ler foi ela,
seu papel de pão, seu lápis,
seu reino de mantimentos.

Muito mais tarde soube de multinacionais,
de Édipo, de poesia
que mancha o pardo simples do papel
com beabás.

(VILLAÇA, 1988, p.34)

Eurico Back (1923-2003) formou-se em Letras Clássicas pela UFPR, em 1949, foi professor de latim e de português em vários colégios em Curitiba (incluindo a Escola Técnica) e interior do estado, diretor do Colégio Estadual do Paraná (1961-62) e professor de Linguística nas Universidades Católica e Federal. Em 1975, criou, com Otília Arns, o programa de pós-graduação em Letras na UFPR; entre 1978 e 1982, foi pró-reitor de ensino e pesquisa também na UFPR.

Geraldo Mattos (1937-), chegou em Curitiba em 1954, vindo do Rio de Janeiro. Fez os cursos de Letras na Universidade Católica (concluído em 1958) e Direito na UFPR, tornando-se doutor em 1962. Antes de fazer seu próprio material, chegou a utilizar os livros de Mansur Guérios no ensino (MATTOS, 1987).

Foi convidado por seu ex-professor Eurico Back para trabalhar com ele na Universidade Católica³⁰. Além disso, esteve no Colégio Militar do Paraná desde sua fundação até que este teve suas atividades suspensas, em 1988: “sempre foram muito gentis comigo – principalmente no período entre 70 e 80, em que eu viajava mais³¹” – as viagens eram promovidas pela Editora FTD para divulgação de material didático.

Mattos é autor de vários livros em esperanto, língua em que é reconhecido internacionalmente como especialista. Sua obra inclui “Estilística da Língua Portuguesa” (cuja orelha anuncia “o primeiro livro da Escola Construtural de Curitiba com propósitos científicos”), de 1969, e “Curso de linguística matemática”, de 1977.

Back e Mattos receberam da Universidade Católica do Paraná, a partir de 1967, vinte horas semanais só para pesquisa. Desse investimento, resultaram, em 1972, os dois volumes da “Gramática Construtural da Língua Portuguesa”, pela FTD, num total de 896 páginas. O texto de apresentação é dirigido ao “colega” (professor/estudioso) e explica, em seu quarto parágrafo:

Alertados pelo professor Rosário Farani Mansur Guérios, em suas aulas na Faculdade, de que era necessário rever as posições da gramática portuguesa e reformular as conclusões de acordo com os princípios modernos da Linguística, pusemos mãos à obra; e, honestamente, sem esperança de poder concluí-la um dia.

O nosso maior problema inicial foi a escolha de um modelo de descrição linguística. O nosso estudo inicial nos levou a considerar a Tagmêmica o melhor modelo. Entretanto, no correr de nossas pesquisas, nem ela nos podia socorrer em todos os instantes [...] Surgiu diante de nossos olhos uma nova técnica de descrição linguística, que denominamos Linguística Construtural [...].

Entretanto, nem tudo é novidade: o conceito de relações inspirou-se na Gramática Imanente; as transformações provieram da Gramática Transformativa (...); o reconhecimento das funções pela coocorrência ou a sua comutação é resultado da Tagmêmica. [...] nenhuma das técnicas anteriores permitiu o estudo científico de uma língua em todos os seus campos: o dos significantes, o semântico e o estilístico. (s/n)

Essa longa citação, de caráter técnico, se justifica por, em primeiro lugar, aludir ao “alerta” feito por Mansur Guérios, instigando-os, de certa forma, a empreender uma pesquisa que ele mesmo não faria; em segundo lugar, por dar a

³⁰ Apesar de adepto da doutrina espírita, sobre a qual não deveria se manifestar dentro da UCP, Geraldo Mattos é o autor do Hino da universidade, cujos versos dizem que o esforço da busca científica é também oração, por isso se cumpriria “em sã convivência o sublime dever do cristão”.

³¹ A única restrição teria sido o impedimento de ir a uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, porque “se acontecesse alguma coisa e ele fosse preso...”, o coronel não poderia defendê-lo.

medida do projeto e de sua pretensão científica. Para entender a obra, de acordo com eles, bastaria o leitor “se desligar” de conhecimentos gramaticais anteriores e seguir (“item por item”) a exposição, tendo aceitado a base de Comunicação e a ideia de relações que os levaram à Construtura, uma junção de “construção” e “estrutura”:

Se alguém estranhar que não haja capítulo sobre Ortografia, desejamos lembrar que muitos livros tratam deste assunto e que a ortografia é matéria de Lei. Mas a língua não se subordina à Lei, senão à lei do uso.[...] É, portanto, uma gramática da linguagem culta, válida enquanto não se alterarem os padrões linguísticos pela natural evolução da língua. (s/n)

A teoria da Construtura é dividida em quatro partes: Comunicação, Léxica, Semântica e Estilística, cujas subclassificações compõem um índice que se estende por quatorze páginas. Alguns termos podem parecer familiares, como “pronome”, “morfema”, “locução subordinada” – entretanto, a maior parte deles é absolutamente nova para qualquer leitor educado dentro dos limites da Nomenclatura Gramatical Brasileira, com a qual os autores rompem totalmente. Um ex-aluno de ambos declarou, informalmente, que este rompimento não tinha maiores consequências para o ensino porque a Construtural era destinada ao ensino superior – contudo, a teoria foi incorporada na coleção Nossa Língua, configurando-se como opção teórica para o ensino fundamental.

Foge do propósito deste trabalho analisar ou reconstruir a história da “Gramática Construtural”, mas interessa destacar a ousadia teórica que a impulsiona e que tinha por destino final o ensino de língua. Para Borges Neto (op. cit., p.1), que foi membro do grupo de professores da Universidade Católica na época que a Construtural era ensinada aos alunos de Letras, a “Linguística Construtural” pode ser considerada

a primeira proposta de teoria linguística feita no Brasil (movimento que Anthony Naro, em seu trabalho “Tendências Atuais da Linguística e da Filologia no Brasil”, escrito em 1974 e publicado no Brasil em 1976, afirma ser : ‘o único grupo que, até agora, ousou fazer inovações dentro de uma orientação teórica’ (p. 95)).

Ao fazer sua história das ideias linguísticas no Brasil, Altman (op. cit.) diz que o Construturalismo foi um movimento nascido no Paraná, no início dos anos 70,

mais especificamente na PUC-PR, onde seus principais mentores Eurico Back e Geraldo Mattos ministravam aulas:

Em retórica de franca ruptura com o estruturalismo e o gerativismo, propunham, seus autores, uma ‘nova’ teoria gramatical. (p.117)
[...] A fugaz – mas forte – repercussão do modelo construtural na primeira metade da década de setenta poderia ser eventualmente objeto de um estudo de caso mais aprofundado [...] (p. 281)

Altman julga que as características do construturalismo “difícilmente” poderiam ser consideradas originais, mesmo no estágio em que se encontravam as propostas estruturalistas e/ou transformacionalistas em evidência na época. Segundo ela, embora se tenha reconhecido o mérito da tentativa, o modelo foi rejeitado pelo restante da comunidade acadêmica, que o percebeu fortemente vinculado a princípios estruturalistas (tagmêmicos) incompatíveis com o novo ideal de cientificidade gerativista (chomskyano) que começava a entrar em evidência:

Nascido no Paraná, longe, portanto, dos principais eixos de divulgação – Rio e São Paulo – mesmo assim, conseguiu criar seus próprios meios de divulgação, o que parece reforçar a hipótese de que o sucesso na aceitação de um conjunto de ideias parece depender mais da capacidade dos seus organizadores de constituírem grupos e obterem *commitment*, do que do valor intrínseco dessas mesmas ideias. [...] o construturalismo teve repercussão suficiente para manter um periódico durante vários anos, publicar uma gramática e também ser alvo de críticas (cf. Istre 1975), principal índice do seu efêmero sucesso.

A partir de 1972, Back e Mattos lançam um conjunto de livros para a escolarização básica: “Nossa casa” (pré-escolar), “Nossa Gente”(1ª. a 4ª. série) e “Nossa Língua”(5ª. a 8ª.); Mattos é autor único da coleção para o 2º. grau, “Nossa Cultura” e Back assina “Formação e Evolução da Cultura”, para o mesmo público.

Em 1974, publicam “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”, completando seu projeto com uma proposta de formação também para o professor. O livro, que é dedicado por ambos os autores a seus pais, professores do Ensino Primário, é um programa completo que trata da comunicação, da genética da aprendizagem, do planejamento, da execução e do controle do ensino. Em síntese, a meta seria “o ensino pela criatividade engendrado na união da aprendizagem genética com os processos da comunicação” (p. 66).

O fato de esse livro ter saído após os didáticos pode indicar que tenha havido dificuldade de assimilação do material, motivando os autores a explicar a concepção de aprendizagem ali implicada, ou, ao contrário, que a boa recepção dos didáticos favoreceu a escrita da obra para os professores. No texto de apresentação, um colega da Universidade Católica (WOISKI em BACK;MATTOS, 1974), identifica na proposta a estrutura mental “preconizada” por Bruner, a epistemologia piagetiana e a “linha estrutural motivadora” modelada na teoria da intercomunicação de Berlo³².

Além dessas obras, Back e Mattos produziram (juntos ou individualmente) livros de preparação para concursos e redação comercial. Mattos teve uma carreira mais longa como coautor de didáticos, em parcerias com Ana Luz (para 1ª. a 4ª. série) e Lafayette Megale (para 2º. grau, depois Ensino Médio), além de produzir o “Dicionário Júnior de Língua Portuguesa”.

Em março de 1973, pela FTD, foi lançada a “Construtura – Revista de Linguística, Língua e Literatura”, vinculada os cursos de Letras da Universidade Católica, sob direção de Geraldo Mattos (então chefe do Departamento de Letras). Já que era “tempo de comunicação”, eram necessários “novos métodos e novas técnicas”, e o departamento havia se lançado “à conquista do futuro”³³.

Em sua curta existência, o periódico serve como veículo de divulgação para o Construturalismo, ao abordar seus fundamentos científicos, sua aplicabilidade didática (no n. 2, por exemplo, trata-se de “Construturalismo e Didática”, no n. 8, há um plano de unidade de trabalho para a 6ª. série) e os autores aproveitam para rebater críticas à teoria.

Segundo depoimento de Mattos (2007), a coleção **Nossa Língua** foi escrita porque Back repassou a ele, que já tinha experiência no gênero, a proposta que o

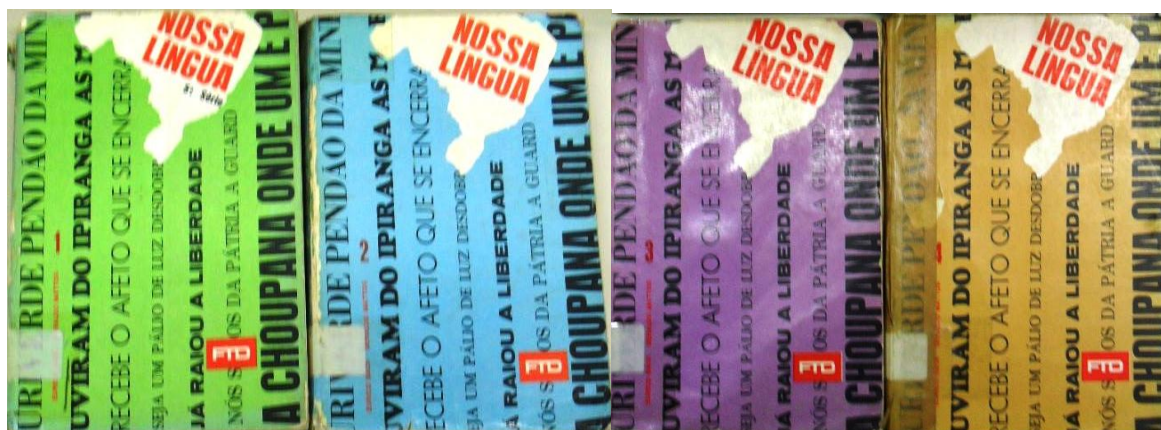
³² Essas referências não são encontradas no corpo do livro – a bibliografia menciona seis textos: “Construturalismo e a didática de línguas”, do próprio Back, “Prática de ensino”, do suíço e piagetiano Hans Aebli (Vozes, 1970), “O ensino da literatura”, de Nelly N. Coelho (FTD, 1966), “A comunicação humana”, do cientista cognitivo inglês Colin Cherry (Cultrix; EDUSP, 1971), “Psicologia da criatividade”, da também piagetiana Maria H. Novaes (Vozes, 1971) e, por fim, “Didática para a escola de 1º. e 2º. graus”, de Amélia D. Castro *et alii* (Edibell, 1972).

³³ A revista começa com quatro edições anuais e número irregular de artigos. Em 1975, saem dois números, sob direção de Roberto Gomes, editados pela própria universidade. Em 1976, a Fundação Cultural de Curitiba é coeditora e a Comissão de Redação, composta por três professores (Mattos, Back e Orlando Bogo), se torna um Conselho Editorial com mais seis nomes.³³ A estrutura passa ser composta de “Ficção”, “Poemas”, “Resenhas”, “Linguística” e “Pesquisa”. Três números depois, no entanto, noticia-se que a Fundação Cultural não honrou sua parte no acordo, por isso os autores ficaram sem pagamento. Em 1979, saem três números – sob um Conselho Editorial novamente reduzido – incluindo o 19º, que é o último, com três artigos. O fim da revista coincide, portanto, com a ida de Mattos para a UFPR.

diretor da editora lhe fizera: “Eu gostava de escrever, então comecei a fazer livros para os meus alunos, mimeografados. Aquele dos mil exemplares foi porque o Colégio Estadual resolveu pegar os livros, foi um desafio.”

Essas apostilas para o Estadual se transformaram no **Curso da língua atual**, para o nível ginásial, publicado entre 1967(?)–69 pela curitibana “Editora do Professor. É provável que a boa recepção dessa obra tenha aberto caminho para a associação entre Geraldo Mattos e Eurico Back e para a longa trajetória daquele na FTD.

Nossa Língua teve divulgação e circulação nacional, garantida pela estrutura da editora FTD. As capas são coloridas (cada série de uma cor) e ostentam o título em vermelho sobre um fundo branco com o formato do mapa do Brasil, além de versos de hinos oficiais (Nacional, à Bandeira, da Independência, da República, do Soldado, além da Canção do Expedicionário³⁴), composição cuja criação Mattos atribui exclusivamente à editora.



São vinte lições, dez por semestre, e cinco extras, que poderiam ser usadas como prova. Os índices trazem três divisões: I – Domínio da língua (20 textos literários, seguidos de exercícios, em torno de 120 páginas); II – Leitura suplementar (5 textos literários, sem exercícios, 20 páginas); III – Gramática complementar (teoria da gramática construtural, distribuída em 20 itens, cerca de 90 páginas). Sugere-se que a gramática teórica não ocupe mais do que 20% de uma prova. Os exercícios, baseados na “instrução programada”, serviriam como “estudo dirigido”.

³⁴ Composta por Guilherme de Almeida.

Essa associação dos dois termos confrontaria os critérios dos especialistas. Para Amélia Castro (1972), por exemplo, referência na área de didática desse início dos anos 70, “trabalho dirigido” e “instrução programada” eram conceitos distintos, com propósitos e características próprias.

Pelo título, pode-se entender que a língua, mesmo portuguesa, é nossa, dos brasileiros, ou que é nossa, de professores e alunos, é a língua em que podemos nos entender. Uma explicação em “Prática de Ensino...” favorece a segunda compreensão: “Existe uma escola efficientíssima, que nunca reprovou nenhum aluno [...]. Essa escola é a nossa casa e esses professores são os nossos pais.” (p.41) Os autores defendem que o processo pedagógico da escola deve imitar o processo da aprendizagem do âmbito familiar, o pronome “nossa” remeteria, assim, a esse caráter familiar.

Back escreve, em sua defesa da Construtura (1973, p. 10), que educar significa tornar o aluno apto a adaptar-se a novas manifestações do progresso, a reconhecer falhas da estrutura, e dar-lhe coragem de modificar as falhas existentes por um trabalho construtivo de mudança, “de evolução, de melhoria, não de destruição, de subversão”. A democracia só pode existir se todos os cidadãos são “exercitados a raciocinar”, e a escola precisava cumprir essa função.

O exemplo que oferece é o de um novo operário que entra na fábrica: “o antigo não precisa explicar, com absoluta clareza e em menor espaço de tempo possível, como deve manejar a máquina? Maneja mal, há diminuição na qualidade ou na produção ou até prejuízo porque quebra a máquina” (p. 11).

Essa perspectiva da produtividade é compatível com o pensamento “tecnocrático”, fundamental para o Estado autoritário pós-64, que não sobreviveria, segundo Maria de Lourdes Covre (1983, p.11), só pela repressão. Trata-se de um discurso “racional”, de pretensão “conhecimento científico”. A autora localiza em estudos da Escola Superior de Guerra o projeto de “democracia” ocidental: ‘a Ciência como instrumento de ação, a Democracia como fórmula de organização política, e o Cristianismo – como supremo padrão ético’” (p. 30).

Perguntado sobre a percepção que tinha dos livros da época em que começou a escrever, Mattos diz apenas que achava os seus melhores e não

entendia porque os professores de Prática de Ensino indicavam seus livros para os alunos estudarem, mas não pediam que os adotassem nas escolas³⁵:

Acho que fiz bons livros, só que não tenho muito tino comercial, devia ter continuado, e preferi pesquisar, e a pesquisa... Pessoalmente, acho que a gramática e as minhas descobertas sobre língua me dão mais prazer do que os livros. Alguns desses livros... uma das coleções eram quatro livros, eu fiz em quatro meses; levando a máquina de escrever a reboque, trabalhando nos hotéis etc. (MATTOS, 2007)

Como a Lei 5.692/71, que determinou a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de 8 anos, “transformando” o ginásio nas quatro séries finais do ensino, é de novembro, a primeira edição, em 1972, é ainda organizada em volumes de I a IV (para as antigas séries do ginásio); a segunda já traz a indicação para 5ª. a 8ª. série do 2º. grau.

A “Parte do mestre” (1972) é única para as quatro séries e contém: sete páginas de apresentação da proposta; 60 páginas com quatro lições suplementares para cada série, que o professor poderia usar como revisão ou prova (a prova pronta para ser aplicada é artifício presente também no “Estudo Dirigido” de Ferreira, a partir de 1971, quando editado pela Ática); 120 páginas com as respostas das questões objetivas de todos os volumes (95% do total de questões); e 11 páginas teóricas sobre a “Genética da aprendizagem”, desenvolvendo os conceitos de comunicação, cláusula comunicativa, atividades emissiva e receptiva, aprendizagem primitiva (associação, comparação, recorrência, criatividade) e sua aplicação específica no caso do ensino de português. A fundamentação teórica - não referida pelos autores – revela procedência da psicologia da aprendizagem, principalmente de Piaget, mais do que dos teóricos da comunicação.

Em um documento curricular do Paraná, de 1972, Mattos e Back são a referência, ao lado de Colin Cherry, que fundamenta a análise do “fenômeno da comunicação”; não se fala, porém, em construtura. O diagnóstico oficial aponta que a constituição familiar sofria “sensível modificação” e os diálogos entre pais e filhos se tornavam “cada vez mais raros e improdutivos”. Os modernos recursos da propaganda, a “generalização de modernismo e slogans que massificam os homens, tornando-os uniformes em suas aspirações e característicos em sua expressão”, causavam perda das características do inter-relacionamento – aproximação,

³⁵ Sobre a crítica que se fazia aos livros didáticos, Mattos dispara: “pura inveja de quem não tinha jeito de fazer os livros; agora, tem muito livro que realmente é uma merda”.

discussão --- por isso, a escola deveria passar a constituir “uma agência de comunicação”. Não é impossível que o texto fosse do próprio Eurico Back, mas não cheguei a confirmar essa suspeita.

No currículo estadual definido para o período 1973-76, praticamente todo o conteúdo é exposto em fluxogramas, de modo semelhante a outros documentos do período, conforme observado por Prado (op. cit., p. 85), que identifica aí “uma marca muito forte do caráter técnico”.

Nesse texto, a língua é um código, e a aprendizagem depende de treinamento constante, de repetição. A metodologia apresentada contesta o excesso de conceitos gramaticais, porque “a linguagem que deve ser trabalhada pelo aluno, na escola, é a sua própria” (p. 36) e “o domínio de conhecimento de regras gramaticais de uma língua consideradas isoladamente nada significam” (p. 37). Até aqui, parece haver novamente concordância com as premissas de Back e Mattos. Acrescenta-se, porém, que o conceito de expressão “correta” é muito relativo, e será diferente para diferentes idades, diferentes estudos e diferentes ambientes (p. 38) - o que não era discutido por eles -, e que havia “excesso de novidades” na lei 5.692.

Por fim, os conceitos teóricos da ciência da linguagem deveriam existir tão somente entre os especialistas da matéria e em cursos de formação e estudos linguísticos, uma vez que do aluno de 1º. grau se esperava fluência verbal e uma vivência de linguagem que lhe possibilitasse “manifestar-se com clareza e precisão”. Estavam, pois, oficialmente legitimados o método do treinamento por repetição e a exclusão dos “conceitos teóricos”, o que, mais uma vez, não significa que essa orientação tenha sido seguida.

Depois que o construturalismo é rejeitado pelo mercado e pela academia, **Nossa Língua** dá lugar (em 1977), a “O jogo da linguagem”, que parece não ter feito sucesso (o que se concluiu de sua ausência nos acervos públicos e lojas de livros usados).

O editor Megale, da FTD, defende que o mérito das coleções da dupla Back/Mattos “independe das tiragens, das edições, da distribuição, dos resultados de comércio”, porque eles teriam sido iniciadores de “um novo modelo de livro didático”. Megale destaca como grande sucesso comercial a coleção “solo” de Geraldo Mattos: “Nossa cultura”, que teria “revigorado a produção nacional destinada ao 2º. grau” (Megalle, 2007).

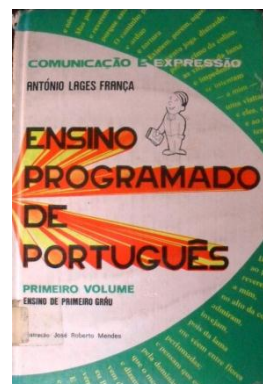
Em artigo de análise sobre o ensino, Faraco (1988) vai se referir à proposta de Back como um "pacote metodológico":

Nos anos 70, ficou famosa, ao menos no Paraná, a "linha" ou o método do prof. Eurico Back. Seus livros didáticos tiveram grande sucesso e venderam muito bem. Ele transformou-se numa espécie de missionário de uma cruzada antigramatical, percorrendo o Estado, com apoio oficial, para divulgar seu "método".

Do mesmo modo que se espalhou como fogo em campo seco, esse pacote logo caiu em descrédito, fracassando como proposta, **embora tivesse levantado certas alternativas concretas para o ensino de Português**. (p. 74, grifo meu)

Em depoimento recolhido em 2008, Faraco também se refere várias vezes à proposta de Eurico Back, sem citar Geraldo Mattos, como se reconhecesse no primeiro efetivamente o mentor da nova teoria.

Entre os livros que circularam na década de 70, dois são da “Coleção Didática do Brasil” (Editora do Brasil): “Instrução Programada de Português”(10ª. ed., s/d), de França Miranda, e “Ensino Programado de Português”, de Lages França (s/d). Ambos têm seções de leitura, interpretação, gramática e redação, com questões objetivas e abertas. Em 1976, a FTD propõe a coleção “Novos caminhos em comunicação e expressão”, na mesma linha das anteriores.



O estudo dirigido e o ensino programado, novas propostas metodológicas da década de 70. A capa da coleção de Mathias (1974) é a segunda pela Editora Ática; a de Lages França é de 1972.

Em 1978, Francisco Gomes de Matos escreve sobre a “Influência da linguística em livros de português”, em que considera que a leitura e a redação tinham o auxílio da Psicolinguística, indicando aos interessados no tema da redação

a leitura da “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”, de Back e Mattos, assim como dos estudos de Samir Meserani (p. 55)

Gomes de Matos diz que “alertara em 1972 para o uso indevido do nome da Linguística por parte de alguns autores (a minoria) de livros didáticos” e para a necessidade de orientação dos professores a fim de não se deixarem iludir pela terminologia linguística ou pelo sentido promocional com que a ciência era, às vezes, utilizada (p. 51). Sugere que o professor observe se alguns princípios são levados em conta nos livros didáticos, tais como sistematicidade da linguagem, variação linguística, criatividade linguística, natureza social da linguagem, primazia da língua oral sobre a escrita, universais linguísticos e outros. Sugere também verificar a presença de processos gramaticais como “as transformações de encaixamento ou de inserção na elaboração de exercícios de combinação frasal” (p. 55).

O autor destaca como positivos o tratamento dispensado à variação linguística em uma coleção de 2º. grau de Lajolo, Osakabe e Savioli, de 1977, e a presença de conceitos da gramática gerativo-transformacional em coleção de Ada Rodrigues, também de 1977 (p. 57).

Português Atual, de 1980, vai tratar de variação linguística, mas se aproxima de Nossa Língua em sua abominação da nomenclatura gramatical.

2.3 Português Atual – leitura e redação

nada tão duro
que não possa dizer
posso

(LEMINSKI, 1984, p. 20)

No final dos anos 70, portanto, outra dupla de professores – desta vez da UFPR - vai ver seu material de trabalho transformado em livro. Carlos Alberto Faraco formou-se em Letras na Universidade Católica, não concluiu o curso de Direito na UFPR, onde trabalhou como professor a partir de 1974 (foi colega de sala

de Mansur Guérios). Concluiu o mestrado em Linguística pela UNICAMP em 1978 e doutorou-se na Inglaterra, em 1982³⁶.

David Mandryk foi também aluno da Católica, professor da rede estadual em Curitiba, do Colégio Militar e da rede privada. Fez mestrado na França (1971-73) e foi professor da Universidade Católica (1970-77) e da UFPR (1974-76).

Português Atual não é um livro para as mesmas séries a que se destinavam **Português Ginásial** ou **Nossa Língua**, de modo que não pode ser, sob esse aspecto, comparado com essas obras. Também não pode ser comparado com outros livros seriados de 2º. grau, porque não visa, como previsto para essa fase da escolarização, o ensino de literatura ou de história literária. Quando o livro é publicado, os professores de 2º. grau tinham à disposição obras como “Estudo dirigido de português” de Benemann e Cadore, “Nossa cultura”, de Geraldo Mattos, “Língua e Literatura”, de Douglas Tufano, entre outros; mas tinham também obras destinadas ao ensino de redação, que se multiplicaram depois que a prova de redação foi tornada obrigatória nos vestibulares, em 1977.

A importância de **Português Atual – leitura e redação** está em parte no que ele tem de continuação do trabalho de Back e Mattos, em parte no que o distingue de todo o resto e o identifica como antecipador de novidades que viriam nos livros dos anos 80. De certa forma, o livro propõe uma metodologia de ensino – envolvendo concepção de língua, abordagem de textos e de questões gramaticais – que constitui uma alternativa de trabalho para professores também no 1º. grau.

Depois de três décadas do lançamento de **Português Atual**, os autores apresentam versões divergentes quanto à sua destinação inicial. Segundo Faraco, o livro teve origem em uma apostila que produziram para trabalhar com as disciplinas de “Fundamentos da Comunicação e Expressão Humana” e “Introdução à Ciência da Comunicação”, do então existente ciclo básico destinado a alunos de Letras, Desenho Industrial, Comunicação Visual e Artes, na UFPR. Apesar dos nomes das disciplinas, “afinados” com a “teoria da comunicação”, sua finalidade última era desenvolver leitura e produção textual, já que a grande expansão das matrículas nos anos 70³⁷ tornava necessário um curso de “português básico”, uma espécie de nivelamento para os calouros. O material já estaria circulando mimeografado desde

³⁶ Foi Pró-Reitor de Graduação (1986-88) e reitor da UFPR (1990-94) e esteve na presidência da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística (1985-87).

³⁷ A expansão significou, na Universidade Católica do Paraná, segundo Faraco, o aumento das vagas no curso de Letras de 20 para 500.

1978, atendendo a uma necessidade dos professores - que o produziram por não encontrar um material adequado à proposta do ciclo básico.

Para Mandryk, no entanto, a apostila foi produzida para uso no 2º. grau do colégio jesuíta em que ambos trabalharam, em meados dos anos 70, pelo mesmo motivo de que não havia um material adequado para esse nível no mercado. Alguns ex-alunos do colégio confirmam a utilização do material em formato de apostila – e o colégio adotou, de fato, o livro, pelo menos até 1981.

A quarta capa da 1ª. edição (1980) reforça a hipótese da dupla destinação, ao informar que uma edição experimental do livro fora utilizada com sucesso no 2º. grau e nos cursos instrumentais de língua portuguesa da UFPR. Esse texto alude aos capítulos que trazem uma visão de língua “menos cristalizada que a tradicional” e aos roteiros para debate que visam também desenvolver uma “perspectiva crítica dos fatos”.

Segundo depoimento de Faraco (2008), quando um representante da Editora Vozes veio à universidade à procura de professores que tivessem material para publicação, eles apresentaram a apostila, que se transformou no "Português atual - leitura e redação", um livro autônomo, sem destinação explícita de série ou nível de ensino³⁸.

De todo modo, os autores concordam que a obra foi utilizada em ambos os níveis, no colégio e na faculdade. Ex-alunos seus da universidade, professores formados nesse final dos anos 70 e início dos 80, que queriam trabalhar com a perspectiva experienciada na graduação, acabavam adotando o "Português Atual" em escolas de Curitiba. Na avaliação de Faraco, o livro, que teve sua 4ª. e última reimpressão em 1984, "acabou de fato mais usado no 2º grau”.

Faraco avalia que, desde seu tempo de aluno em colégio jesuíta, alguns professores já apresentavam a língua não como produto acabado, mas como objeto de reflexão, objeto de um conhecimento inacabado, "conhecimento passível de crítica"³⁹; atribui, contudo, a seu ex-professor Eurico Back a percepção do domínio

³⁸ A experiência desse livro estimula os autores a lançar, em 1987, uma versão muito ampliada do modelo, agora com destinação definida: "Língua portuguesa - prática de redação para estudantes universitários”.

³⁹ Seu professor de português da 3ª. série ginásial teria declarado que as regras de colocação pronominal eram “coisa de gramáticos ociosos” – nos anos 90, por ironia, Faraco debateria publicamente com um gramático midiático que acusara os linguistas de ociosos.

da linguagem como prioritário para os estudantes, e a recusa da gramática "pronta", que prescindisse de reflexão (FARACO, 2008).

Faraco já havia apontado, na revista *Construtura*, “As sete pragas do ensino de português” (artigo incluído em “O texto na sala de aula”, de Geraldi, 1984). Para ele, havia mais de sete pragas, mas a intenção era demonstrar que muita coisa ia mal no ensino de língua portuguesa nas escolas, “com graves consequências para a vida do indivíduo e da nação”. As pragas eram as atividades rotineiras que caracterizariam certo tipo de ensino – o “tradicional” – cujos resultados vinham sendo “os mais negativos possíveis...”

Na argumentação do autor, as melhorias viriam de uma maior fundamentação do ensino na linguística. Até então, nos cursos de Letras, pouco se fazia em termos de linguística aplicada, e os professores da área pedagógica pouco contribuíam.

As pragas eram:

- 1) leitura não compreensiva (e não crítica);
- 2) textos “chatos” – desligados da realidade e da cultura nacionais, afastados dos interesses e das necessidades das crianças e adolescentes...
- 3) redações-tortura – “não criamos condições para que escrevam, damos um título ou o tema livre...”;
- 4) gramática-confusão – “o ponto nevrálgico do ensino tem sido o estudo da teoria gramatical (não a língua em si)”;
- 5) conteúdos programáticos inúteis – os professores, sem saber interpretar os programas, passavam a ensinar a codificação gramatical em lugar de ensinar a língua, daí haver alunos decorando lista de preposições; a distribuição de conteúdos era arbitrária e se insistia no domínio de formas arcaicas, o que gerava desprezo dos estudantes.
- 6) estratégias inadequadas de correção de textos, ensino de ortografia por regras ou lacunas, listas...;
- 7) literatura-biografia.

Tal diagnóstico certamente seria considerado na elaboração de um novo material pelo autor. Excetuando-se o ensino de literatura, que seria desenvolvido em

outro livro, conforme anunciado pelos autores (o que não se realizou), os outros itens são todos contemplados em **Português Atual**.

O livro tem 15 capítulos e 6 apêndices. Os autores explicam logo de início que os apêndices “procuram apresentar de modo claro as principais normas que tratam da forma da linguagem escrita: a ortografia, a acentuação, a pontuação, a divisão silábica e o emprego de letras maiúsculas”. Nos capítulos, o aluno (a quem se dirige o texto de apresentação) encontraria “material para desenvolver uma boa prática com a língua portuguesa: compreensão de textos, análise da estrutura dos textos (visando especialmente a prática da redação), exercícios com a língua portuguesa e com aspectos da grafia” (p. 7).

Essa explicação delimita claramente uma hierarquia – o conteúdo dos capítulos é para a prática da língua; os apêndices tratam das regras da forma da escrita. Prática da língua é, portanto, muito mais do que a escrita; e a forma da escrita é um assunto regulamentado e suplementar à prática. Pode parecer um detalhe, mas para quem é da área de linguagem, a insistência na prática e não na regra é uma proposta metodológica que se contrapõe à ênfase no estudo da nomenclatura e das prescrições gramaticais:

Não há aqui nenhuma preocupação em apresentar teoria gramatical. Damos – isto sim – grande ênfase a exercícios práticos com a língua portuguesa e a exercícios de reflexão sobre a estrutura da língua. Nossa intenção é que você domine o português com segurança. E, para isso, **nossa experiência como professores mostra que não é preciso teoria** (veja, em especial, o capítulo 1). (p. 7, grifo meu)

Os autores anunciam que vão apresentar características da língua numa visão “mais dinâmica e menos cristalizada”, o que equivale a dizer que ofereciam alternativa a uma visão estável e estagnada (presente no ensino e/ou na experiência anterior dos alunos). Da mesma forma que Back e Mattos, Faraco e Mandryk não apontam referências teóricas, mas incluem na seleção um repertório de textos recentes na área da linguística.

O material é concebido para ser diferente, de acordo com Mandryk (2009):

De alguma forma, ousaria dizer que nosso livro foi inovador, causando uma reação de espanto e várias manifestações de admiração pela nova proposta. O que se tinha na época era um material didático centrado no estudo da sintaxe e das regras ortográficas. O estudo do texto se limitava a algumas perguntas ditas de interpretação – sempre e, parece-me,

exclusivamente de textos literários, fragmentos de textos, alguns poemas. [...]Não se levava em consideração as outras manifestações linguísticas – justamente as mais importantes para a vida do cidadão. Creio que nossa proposta serviu para despertar outros para a noção de que o estudo da língua precisa considerar sobretudo as outras manifestações.

Mandryk nega que tenha havido fundamentação em teóricos da comunicação, enquanto Faraco ressalta que a época foi marcada por intensa absorção do pensamento europeu e americano, pela “crença de que estávamos no universo da comunicação”, assim como pela crença nas ciências (da linguagem, da literatura). A disciplina de “Introdução às Ciências da Comunicação”, na UFPR, fora criada nessa “conjuntura acadêmica”.

Faraco reconhece também a importância, em seu trabalho, da “filosofia pedagógica” de Eurico Back – para a qual importavam o texto, a língua, os usos, sendo a nomenclatura totalmente secundária.

Em mesa-redonda na Biblioteca Pública do Paraná (1985), alguém da plateia pergunta a Faraco “como ensinar a língua”, ao que ele responde:

no meu livro “Português atual: leitura e redação”, eu tento responder a isso. Esse livro já não me agrada tanto quanto me agradava quando saiu: ele já está defasado, mas ele realmente tinha por trás (a pressuposição) de que o professor que o assumisse, o assumisse com duas posturas diferentes: a primeira, diante da linguagem, e a segunda, diante do ensino da linguagem (p. 19).

Assim, entre a insatisfação que dá origem ao livro didático e a insatisfação que o sucede, está um tempo de aplicação, de uso, de avaliação. Mansur Guérios incentiva os alunos a inovar, Eurico Back e Geraldo Mattos criam uma nova teoria gramatical para o português; Back estimula os alunos a refletir sobre a língua, e Faraco e Mandryk criam um material diverso.

Esse conjunto de autores produziu, à sua maneira, propostas de ensino de língua. Guérios não se pretendia inovador com seu **Português Ginásial**, diferentemente dos demais, que expõem sua insatisfação com os materiais existentes e desejam romper com a tradição anterior.

No decorrer da análise, pretendo demonstrar como essas obras são autorais, como se distinguem de suas contemporâneas no modo de apresentar os

conteúdos e, por outro lado, como se estabelece – com elas e apesar delas, a tradição seletiva da disciplina. Uma retrospectiva “panorâmica” da história da disciplina, com suas grandes generalizações, não permitiria prever esses livros, com tais singularidades.

3. LEITURAS EDUCATIVAS

O nosso país, segundo as últimas estatísticas, conta uma população de 45 milhões de habitantes, dos quais 40 milhões não sabem ler nem escrever e 5 milhões não sabem o que lêem nem o que escrevem.

(TORELLY, o “Barão de Itararé”, [1949]; 2003, p. 24)

Em “A invenção do iletrismo”, Bernard Lahire (2005, p. 13) questiona o que significam “saber ler” e “saber escrever” em tal ou qual momento da história e, mais precisamente, da história escolar:

Saber ‘ler’ é saber ‘oralizar’ sem compreender o que se lê, quer dizer, saber apenas ‘decifrar’ um texto? [...]O que nos separa hoje bem radicalmente de um passado escolar ainda recente, é a equivalência que estabelecemos espontaneamente demais, de um lado entre ‘escrever’ e ‘redigir’(‘compor’) e, de outro, entre ‘ler’ e ‘compreender um texto’.

Durante muito tempo, conforme o sociólogo, a “compreensão” foi a última das preocupações escolares. Não é possível, porém, refletir sobre o tema sem pensar na segmentação entre os níveis escolares primário e secundário: coube ao primeiro a tarefa de ensinar a leitura por si, o domínio da decifração. Assim, na educação de base, saber decifrar um texto para pronunciá-lo bem é suficiente como resultado, a leitura é uma técnica a ser dominada. A fase seguinte, do secundário, é a das “leituras”, em que se propõe “de modo progressivo os textos essenciais dos saberes letrados e da cultura escrita”, de acordo com Anne-Marie Chartier (1995, p.20).

As questões metodológicas em relação ao ensino da leitura no primário foram alvo de intensos debates, que nortearam diferentes práticas (MORTATTI, 2000; VIDAL, 2005), mas essa discussão não foi ainda suficientemente investigada em relação ao ensino secundário, talvez porque ele ainda fosse experiência de uma parcela minoritária da população, restrito a determinadas cidades, e na maior parte oferecido pela iniciativa privada (confessional ou não). O humor do Barão de Itararé, em seu “Almanhaque”, na epígrafe deste capítulo, pode ajudar a compreender,

nesse sentido, o enorme desafio que representava estender a escolarização à maioria da população.

No curso ginásial, primeira fase do secundário, o aluno lê para aprender conteúdos; no colegial, segunda fase, estuda a história literária e os principais textos que a compõem. Mesmo no ginásial, a língua não tem apenas caráter instrumental, porque também tem conteúdos a tratar, que são ensinados com o auxílio da leitura: vocabulário, gramática e estilo. No processo histórico de substituição do latim pelas línguas nacionais no currículo escolar, a teoria gramatical e o repertório literário⁴⁰ garantiram a legitimidade necessária para que estas tivessem *status* equiparável ao das línguas clássicas (CHERVEL, 2008, p. 495).

No Brasil, os programas de ensino das décadas de 40 a 50 do século XX partem, como os anteriores, da premissa de que é preciso oferecer textos à leitura dos alunos – nesse sentido, a reforma Capanema dá continuidade à legislação anterior – mas o que se pretendia ensinar com esses textos: leitura, língua, moral, patriotismo?

Entre 30 e 40, existe uma continuidade de princípios, em relação a como se deve ensinar a língua, mas se impõe uma especificidade aos conteúdos e à nacionalidade dos textos. A presença, até então, de textos traduzidos, sugeria que o conteúdo do texto era mais importante do que sua forma original, a exemplaridade estava na mensagem.

Diversos estudos apontam a relação direta entre os textos escolares e o momento político. Maria Helena Capelato indica a insistência do presidente Getúlio Vargas, tanto durante o Governo Provisório como após a instauração do Estado Novo, em identificar a educação do povo como problema maior a ser enfrentado. Para ele, “a simples aprendizagem do alfabeto não bastava para destruir a ignorância”(p. 218-219). Citando estudo de Reznik sobre o ensino e os livros didáticos de história, a pesquisadora lembra que o ministro Capanema atribuía ao secundário a tarefa de dar à juventude o sentimento de pátria: “os patriotas deveriam se contrapor aos indiferentes e aos inimigos da pátria. Para isso, precisavam conhecer sua história, identificando suas grandezas e virtudes, dentre outras, a

⁴⁰ Os textos dos “bons autores” estão na origem da teoria gramatical desenvolvida pelos gregos alexandrinos por volta do século III a.C. - a partir do estudo de textos considerados como referência para a cultura da época, eles estabeleceram um padrão de língua (e de correção) em meio à diversidade lingüística. Embora as reflexões filosóficas sobre a língua fossem anteriores, a disciplina de gramática se estabeleceu nesse período, atrelada à literatura. Ver Faraco (2006, p. 16).

vocação pacífica e hospitaleira do povo.” (p. 221). O imigrante que trabalha no campo e contribui para a riqueza nacional não é, contudo, ameaça – desde que ensine seu filho a falar a “nossa” língua e a ser um bom brasileiro (p. 228).

Se a “correspondência” entre livro didático e ideologia não é surpresa, do ponto de vista interno à disciplina, qual a diferença entre ler antes de 1937 e depois?

Chartier e Hébrard (1989, p. 278) apontam, na França, a permanência dos valores religiosos cristãos, nem sempre disfarçados de ensinamentos morais, na escola republicana oficialmente laica entre o final do século XIX e o início do XX; no Brasil, os livros didáticos pesquisados mostram essa permanência também – mas aqui, na primeira metade do século XX, a maioria das escolas secundárias era privada e mantida por instituições religiosas – o que significa que o público maior das publicações não era necessariamente o da escola pública.

Nos livros anteriores à Lei Orgânica de 1942, há pelo menos duas concepções de leitura escolar para os que já sabiam ler. Na “Antologia da Língua Portuguesa”, de Estevão Cruz (1934), ler é “estudar, linha a linha, uma obra literária. [...] É pela leitura que nós nascemos para a vida intelectual. É após a leitura que nos tornamos escritores.” Cruz apresenta “bons” e “maus” modelos de análise literária. Os textos vêm agrupados segundo “escolas” (romântica, realista) e “movimentos” (modernista, sociológico). Trata-se de uma antologia de literatura, que pretende influir na habilidade de escrita dos alunos. Estevão Cruz é, certamente, um dos primeiros a incluir em livro didático os modernistas, como Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Jorge de Lima.

Já a seleção de excertos de prosadores e poetas modernos de Marques da Cruz (1941) em “Português prático”, vinha antecedita pela máxima “Ensina-se a gramática pela língua” e de uma pequena nota de rodapé, em que se lê: “É preciso estudar pontos de português. Não se aprende a língua, *lendo apenas* excertos de bons escritores” (grifo do autor). Nesse caso, temos um projeto de ensino de língua, a leitura é parte do processo, mas não é suficiente – estudar “pontos” de português deve ser entendido aqui como estudar a gramática, o que contradiz a máxima citada.

Um livro como a Antologia Nacional, de Barreto e Laet, era material suficiente para o ensino de português, mas com a nova orientação de caráter temático (nacionalista), a partir de 1942, a utilização dessa obra se restringe às séries finais do secundário, segundo Razzini (2003, p. 8): “A leitura literária nas aulas de Português procurava [...] oferecer ‘bons modelos’ vernáculos e morais para

a ‘boa’ aquisição da língua, além é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la”. O olhar que Razzini lança para os programas está preocupado com o ensino de literatura, com a “arte literária”, mas as leituras previstas para o curso ginasial tinham função mais abrangente do que ensinar a língua, elas realizavam também uma finalidade da própria escola, que se revela na correção moral dos textos. Em outros termos, tratava-se tanto de ensinar a língua utilizando modelos morais quanto de ensinar modelos morais, utilizando o ensino de língua. Os conteúdos “próprios” da disciplina, portanto, eram apenas uma parte das finalidades.

Assim, enquanto o cânone literário não escolar vai ter seu percurso próprio de inclusões e exclusões, o conjunto de leituras exemplares dos livros destinados ao ginasial estabelecerá um outro tipo de cânone, especificamente escolar – nesse período, privilegiando os autores que tratam dos temas valorizados pelo programa oficial.

A presença das disciplinas de francês, inglês e latim no currículo do curso ginasial⁴¹, até a década de 50, supostamente propiciava ao aluno alguma notícia sobre as culturas clássica e europeia contemporânea, de forma que a exigência de que o ensino de português enfatizasse a cultura brasileira, aspecto em que o programa instituído em 1942 se distingue do anterior, supõe uma complementaridade entre o culto de certa tradição ocidental⁴² e a valorização da cultura nacional, brasileira, cuja identidade precisava ser caracterizada e afirmada diante das demais.

De modo geral, os livros didáticos de latim e de francês para o ginasial, na década de 40, já agregavam textos, gramática e exercícios em um mesmo volume, e as coleções tinham um volume para cada série⁴³. Quanto aos livros de português, convivem nessa década três tipos de material: os que separam em volumes distintos

⁴¹ Nos cursos clássico e científico, havia ainda o espanhol, cujos livros didáticos são estudados por Picanço (2002).

⁴² É um recorte da tradição europeia, pois conteúdos em alemão, por exemplo, sofrem restrições por motivos ideológicos.

⁴³ Os de latim traziam fábulas - de determinados autores reconhecidos como adequados ao ambiente escolar - e teoria gramatical, sendo que os textos serviam para o estudo da gramática e eram traduzidos para o português (em um exercício de redação em português, portanto). Os de francês reuniam excertos literários, objeto de questões de tradução e compreensão, acompanhados de teoria e exercícios gramaticais. Em ambos os casos, há coleções em que o conteúdo gramatical é mais extenso e enfatizado e outras em que as questões de compreensão de texto parecem ser o principal das lições.

a antologia e a gramática, aqueles que mantêm duas seções no mesmo volume – gramática e antologia, como os de Marques da Cruz (“Português prático”), e os livros que mesclam em unidades os textos, a teoria e os exercícios, como os de Mesquita de Carvalho (“Gramática e antologia nacional”), conforme modelo já existente entre os livros de latim. O volume único era, provavelmente, menos dispendioso para as famílias⁴⁴. Quando Mansur Guérios e a Editora Saraiva (não se sabe se por decisão do primeiro ou encomenda da segunda) fazem a opção pelos volumes separados de antologia e gramática, portanto, estão seguindo um dos modelos vigentes (o de Sá Nunes, por exemplo, ex-professor de Guérios), não o único.

Um livro de português só com textos oferece, em tese, diferentes possibilidades de abordagem – a leitura em si, a exploração temática, do vocabulário, da estrutura, do estilo, assim como a leitura de alguns textos e não de outros – o professor tinha autonomia para fazer sua seleção e propor atividades. O que se observa nas reedições consecutivas das antologias de Mansur Guérios, contudo, é a inclusão crescente de conteúdos de língua, sugerindo que a mera reunião de textos deixava de ser suficiente como conteúdo didático. Essa inclusão pode ter atendido a uma solicitação do editor, mas é mais provável que tenha sido iniciativa do autor, uma vez que a lexicologia e a etimologia que fornecem esses conteúdos eram seu objeto de pesquisa.

As leituras do ginasial preenchem um espaço intermediário⁴⁵ entre aquelas destinadas às crianças mais jovens (menores de 11 ou 12 anos) e as leituras literárias, para os maiores de 14 anos; não se oferecem como um curso de literatura ou história literária, ainda que possam subsidiar tais estudos, mas são um repertório de formação moral e muitas vezes religiosa (leia-se católica), mesmo sob regime republicano de independência entre Igreja e Estado, dada a forte presença de religiosos e leigos católicos nas instâncias de decisão relativas à educação.

Esse caráter intermediário explica, talvez, a variedade de autores e textos que compõem as diversas coleções didáticas. Não é, todavia, qualquer texto que serve ao ensino, porque o objetivo da leitura vem colado à finalidade da educação

⁴⁴ Apesar do caráter elitista do ensino secundário, o custo dos materiais não era uma preocupação menor. Em prefácio de 1933, Estevão Cruz cita ponderação de seus editores no sentido de considerar serem “escassos os recursos pecuniários de que, em geral, dispõem os pais, na nossa terra, para custear a educação dos seus filhos” (CRUZ, 1934, p. 5).

⁴⁵ Espaço intermediário na estrutura do ensino, bem entendido, porque, tendo em vista a alta evasão escolar antes do colegial, para a maioria dos alunos do ginásio as antologias de 1ª. e 2ª. séries terão proporcionado, talvez, as últimas leituras escolares.

moral, da formação do caráter. Essa é uma das razões pelas quais os textos importam mais do que os autores – ainda que um autor seja bom exemplo de literatura, nem todo texto seu será bom para a escola⁴⁶.

Emmanuel Fraisse (1997, p. 13) explica que o termo “antologia” foi inicialmente o nome próprio de uma obra específica, a “Antologia Grega”, que reunia, a partir de dois manuscritos fixados por monges copistas, milhares de epigramas antigos (séculos I a.C. a VI d.C.); no século XIX, o termo já consta no dicionário da Academia Francesa como substantivo comum, designando uma seleção de textos em prosa ou em verso de autores diferentes, destinada “à educação”. Fraisse aponta a instrumentalização das antologias em prol da “edificação estética e moral da juventude” no momento em que o ensino da retórica é substituído pelo ensino da leitura das obras.

O propósito edificante foi constatado por Carlota Boto (2004, p. 502) em uma bem sucedida antologia portuguesa do final do século XIX, a “Selecta nacional: curso pratico de litteratura portuguesa”, de Caldas Aulete, que tinha o objetivo de “expor para o aluno excertos verdadeiramente selecionados dos grandes escritores”, de modo que “o estudante poderia, a um só tempo, tomar conhecimento do assunto e fruir o estilo, o que o ajudaria a se expressar melhor, fosse verbalmente, fosse por escrito” (idem, p. 501). Segundo a historiadora, a obra

constituía um agregado eclético de parábolas do evangelho, contos, narrações morais, descrições extraídas de romances clássicos, definições de sentimentos dadas pelos grandes escritores da língua, lendas, alegorias, biografias de vultos e tipos nacionais, provérbios, pensamentos e sentenças, além de inúmeros outros ditos de religião, de filosofia, de moral e de ciência. (idem)

Essa miscelânea de gêneros está afinada com o que Chervel e Compère (1999, p. 152) analisam em “As humanidades no ensino”: uma educação apoiada em textos de longa tradição, em uma literatura formadora, constituída de lições morais ou cívicas e que destacassem comportamentos dignos de serem imitados. Os textos pagãos precisavam, às vezes, de adaptação ao cristianismo reinante, à moral imposta e conveniente à sociedade da época.

⁴⁶ Sobre as escolhas de textos no ensino de francês, bem como a adaptação que os autores de livros didáticos impunham a determinadas obras para que se adequassem aos objetivos escolares, ver Chervel (2008).

Na Antologia Nacional, de Barreto e Laet, se esclarece a partir da 6ª. edição (1913), que só foram admitidos autores que, além de outras consagrações, também tivessem a da morte. Apesar da longevidade da Antologia, analisada por Razzini (2000), ela não constitui exatamente um modelo para aquelas destinadas ao ginasial, em que a inserção de autores vivos era frequente. Em outro sentido, porém, ela é exemplar das antologias escolares, porque explicita como critério de seleção também a correção moral, cumprindo a finalidade formadora da escolarização: “Esmeramo-nos em repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como pais de família e educadores, o máximo respeito que, [...], todos devemos à puerícia” (p. 8).

Batista, Galvão e Klinke (2002, p. 41), ao analisar livros de leitura para o primário (entre 1866 e 1956), identificam cinco grande “modelos”, entre eles o “formativo, organizado em torno da busca de transmissão não de conteúdos instrutivos, mas, fundamentalmente, de valores”, e o “retórico-literário”, que se organiza “em torno de uma seleção textual voltada para a formação do gosto literário e a apresentação de modelos para redação”. Esse segundo modelo estaria mais associado ao ensino secundário.

O que se percebe nas antologias para o secundário, entretanto, é que os dois modelos se complementam, a função “formadora” da leitura não estava escamoteada, porque era também um componente do que se esperava da escola nesse período. As antologias continuavam, assim, o que haviam iniciado os primeiros livros de leitura, ao oferecer bons exemplos de conduta, lições de moral e, simultaneamente, bons modelos de escrita, não só em termos de correção, mas também de estilo redacional.

O programa de 1931, formulado no contexto da reforma Francisco Campos pelos professores do Col. Pedro II, e estendido como modelo às demais escolas (públicas e privadas) submetidas à inspeção federal, estipulava que se tirasse “o máximo proveito da leitura” de “bons escritores” (que não precisavam ser brasileiros ou portugueses) como ponto de partida para o ensino, distribuindo-se os autores “contemporâneos” nas duas primeiras séries e os “modernos” e “clássicos” nas duas últimas; já em 1942 se estabelece que os textos deveriam tratar **da família, da escola, da terra natal** (1ª. série), **da paisagem e da vida nas regiões brasileiras** (2ª) **da conquista da terra, do melhoramento dela e da atualidade brasileira** (3ª).

Na 4ª série, previa-se o ensino de noções literárias, encaminhando os alunos que fossem continuar os estudos para a história da literatura em língua portuguesa.

As instruções metodológicas para a execução dos programas variam pouco de uma década para a outra, as finalidades previstas para o estudo da língua são repetidas com os mesmos termos – proporcionar aquisição efetiva da língua, para que o aluno se exprima corretamente, comunicar o gosto da leitura dos bons escritores, ministrar parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária – em 42, inclui-se a finalidade de mostrar ao aluno a origem românica da língua e, “portanto, a nossa integração na civilização ocidental, o que o ajudará a compreender melhor o papel do Brasil na comunhão americana e fora dela” (RAZZINI, p. 353). Note-se que o “gosto da leitura” deve ser “comunicado” pelo professor, ele o tem e o transmite ao aluno.

O texto de 1942 traz um item sobre o “papel da leitura” que repete o de 1931, ao dizer que, além de visar a fins educativos, ela oferecia “um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo”, acrescentando que essas ideias também “concorrem para acentuar e elevar, no espírito dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística”(idem). Não fica claro se os fins educativos diziam respeito à formação moral dos alunos ou ao aprendizado da língua, mas o complemento sugere que ela seria, para os legisladores, estágio prévio necessário para o ensino de redação. Essa hierarquização dos saberes, que remete à ordenação no chamado ensino das humanidades, em que leitura e gramática eram preparatórias para as classes de retórica, persistiria até a década de 60.

Existe, portanto, uma continuidade entre os programas, ambos fundamentados naquilo que Prado (1999, p. 63-64) reconhece nos documentos oficiais das décadas de 30 a 60: a concepção de língua como expressão do pensamento.

Em ambos os programas, se prevê que as considerações feitas a partir dos textos lidos resultem em conhecimento do vocabulário, da ortografia e das “formas corretas”, mas o de 42 recomenda ainda que o professor “ache meio de falar, embora muito sumariamente, não só dos grandes vultos da civilização brasileira, principalmente os escritores, mas também das figuras mais eminentes das literaturas portuguesa e estrangeira”. O texto arrola ainda alguns nomes, como os de Homero, Dante, Cervantes, Tolstoi, Garrett, sobre quem o aluno não deve concluir o

ginasial sem tomar conhecimento (considerando que os grandes nomes da literatura latina, francesa e inglesa seriam apresentados nas aulas dessas línguas). A maior parte das instruções, entretanto, está voltada para o ensino da língua, não para o estudo dos textos ou a análise literária.

Há também uma orientação no sentido de que a exemplificação da matéria seria mais proveitosa se não se fizesse “só com frases da linguagem cotidiana, mas também com máximas morais e patrióticas e provérbios de conselhos atinentes à vida prática”. Tais orientações não traziam novidade, os provérbios já estavam presentes nos exercícios de gramática da “Gramática Expositiva” de Eduardo Carlos Pereira, cuja primeira edição é de 1907.

Nas observações finais das Instruções Metodológicas de 1942, estipulava-se também que as antologias tivessem matéria que interessasse às alunas, encarecendo “as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora”, e matéria destinada à atenção dos meninos, enaltecendo “aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis [...] e esses outros elementos, não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem”.

Como os livros eram submetidos à aprovação do governo (via CNLD), as instruções vão conferir certa uniformidade às seleções de texto, em torno da leitura patriótica, o que não exclui a possibilidade de adesão sincera de autores e/ou editores ao projeto nacionalista. Importa destacar que, apesar das prescrições, havia liberdade para estruturar a obra, definir repertório de textos e exercícios, de modo que cada livro procurava atender ao programa, mas, ao mesmo tempo, apresentar-se no mercado como alternativa aos demais títulos. Nessa margem estreita de atuação, paralela à liberdade e possibilidades do editor para formatar o livro, os autores faziam valer sua assinatura.

Pode-se supor que, mais do que o desenvolvimento da teoria gramatical ou dos temas para redação, o objeto principal de avaliação pela Comissão era a seleção de textos. O texto legal previa onze causas que poderiam impedir a autorização, dentre elas a pregação ideológica (explícita ou implícita), de violência contra o regime político, ou de teor ofensivo às autoridades constituídas ou instituições nacionais. Segundo Hallowell (2005, p. 516), na primeira metade da década de 40, no contexto do Estado Novo, havia censura prévia nas editoras que

impedia boa parte das publicações de teor suposta ou explicitamente comunista; em 1945, mesmo desativada a censura prévia, ocorria apreensão de livros. Esse regime de fiscalização certamente exigia cuidado dos que não quisessem afrontar a ordem vigente.

O programa de 1942 prescrevia excertos de “bons escritores”, mas não delimitava que os textos fossem literários, no sentido que reconhecemos hoje como artístico. A boa prosa era escrita por profissionais de diferentes áreas, homens “de letras” em sentido amplo, como se mostrará adiante – não apenas escritores de ficção ou poesia, mas políticos, professores, historiadores, jornalistas e outros profissionais.

A análise dos livros didáticos mostra que há autores duráveis, que dificilmente deixam de aparecer em uma coleção, e uma constelação de estrelas oscilantes, cuja importância é reconhecida por uns, não por outros, e cuja permanência nos livros pode depender de fatores diversos, como a decisão do autor da antologia, o sucesso de um texto entre os alunos, sua funcionalidade didática – por exemplo, um texto é bom para ensinar descrição ou a concordância com a segunda pessoa do plural - ou sua qualidade literária reiteradamente reconhecida pela crítica.

Em que se diferenciavam essas coleções daquelas editadas até a década de 30? Além da obrigatoriedade do recorte temático, acaba o caráter universal da seleção – os textos traduzidos não são mais bem-vindos. Isso porque os autores portugueses e brasileiros já constituem um *corpus* suficiente para sustentar o cultivo da língua e o nacionalismo. No entanto, a ruptura não é radical, pois diversos títulos dos anos 30 continuam sendo publicados após 1942, como se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3 - Algumas antologias escolares da década de 1930:

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	EDIÇÃO/ANO
Antologia da Língua Portuguesa: para uso dos alunos das cinco séries do curso de português	Estevão Cruz	Livraria do Globo	1ª. ed. , 1933; 2ª., 1934; ?, 1942
Antologia Nacional – ou coleção de excertos dos principais escritores da língua portuguesa do 20º. ao 16º. Século	Fausto Barreto e Carlos de Laet	Francisco Alves	19ª. ed., 1934 (1ª., 1895); 25ª. , 1945

Língua vernácula: gramática e antologia	José de Sá Nunes	Livraria do Globo	1ª.ed, 1934; 4ª., 1941
Português prático	José Marques da Cruz	Melhoramentos	8ª. ed., 1936
Compêndio de língua portuguesa – literatura, gramática, antologia (5 volumes)	Arthur de Almeida Torres	Nacional	2ª. ed., 1937 ; 6ª., 1944
Gramática e antologia nacional – 3ª. e 4ª. séries	José Mesquita de Carvalho	Livraria do Globo	2ª. ed., 1937 ; 7ª., 1941
Nova antologia brasileira ou Curso da língua vernácula	Clóvis Monteiro	F. Brigueit	4ª. ed., 1936; 6ª.ed., 1939 ; 8a., 1944

As listas de livros de 1944 autorizados foram divulgadas ao longo de 1947 pelo então Ministério da Educação e Saúde, trazendo mais de vinte títulos para o primeiro ciclo do ensino secundário, entre os quais os apresentados no Quadro 4.

Quadro 4. Algumas antologias da década de 1940.

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	EDIÇÃO/ ANO
Antologia brasileira	Jônathas Serrano	Martins	1ª.?, 1944
Antologia da língua nacional	Américo Moura	Do Brasil	11ª., 1945
Antologia ginasial	Mário Casasanta	Francisco Alves	1ª.?, 1944
Curso de língua pátria – antologia	Rocha Lima e J. Mattoso Câmara Jr.	F. Brigueit	1ª.?, 1944
Língua Portuguesa	Aníbal Bruno	Nacional	?, 1945
O Idioma Nacional ⁴⁷ - Antologia para o ginásio	Antenor Nascentes	Nacional	1ª, 1944
Português Ginasial	Rosário F. Mansur Guérios	Saraiva	1ª, 1944
Português para o ginásio	José Cretella Junior	Nacional	2ª, 1945
Português prático	José Marques da Cruz	Melhoramentos	?, 1941
Programa de português – antologia	Júlio Nogueira	Nacional	?, 1942
Seleta da ginasiana	Orlando Mendes de Moraes	Livraria Teixeira	1ª, 1943

⁴⁷ Coleção com o mesmo título foi lançada em 1926 e reformulada em 1935.



+

Reprodução de capas: Grammatica e Anthologia Nacional (1941), Programa de Português (1942), Antologia da Língua Nacional (1945) e Português para o ginásio (1945).

Fonte: Banco de Dados LIVRES.

A coleção **Português Ginásial** foi avaliada pela CNLD⁴⁸ na mesma época de coleções que tiveram longa permanência no mercado, como as de Aníbal Bruno, Artur de Almeida Torres, Enéas Martins de Barros, Silveira Bueno, Cretella Júnior e Mattoso Câmara Júnior. O que a coleção do professor paranaense oferecia à leitura e em que se distinguia de suas contemporâneas é o que será visto a seguir.

Apesar dos ventos democráticos após o fim do Estado Novo, os programas de 1951, novamente definidos pelos professores do Colégio Pedro II⁴⁹, não trouxeram grandes alterações. A Portaria 966 desse ano substitui “excertos em prosa e verso” por “excertos e textos” de prosadores e poetas (apenas brasileiros nas duas primeiras séries, brasileiros e portugueses nas duas finais), sempre dos “dois últimos séculos”, o que significava deixar Pe. Vieira para o colegial, mas manter os poetas árcades do século XVIII no horizonte de possibilidades de escolha.

⁴⁸ A Comissão Nacional do Livro Didático nomeada em março de 1944 era composta por Arduíno Bolívar, Álvaro da Silveira, Adalberto Menezes de Oliveira, Cândido Leitão, Carlos Delgado de Carvalho, Euclides Roxo, Jonathas Serrano (autor de antologia), Joaquim Jubé Jr., João Batista do Amaral, Pe. Leonel Franca, Maria Junqueira Schmidt (autora de livros de latim e de francês) e Teobaldo Miranda Santos; um Decreto-Lei de dezembro de 1945 estabelece que a Comissão passaria a ter 15 membros, mantendo a restrição de que não poderiam ter “ligação de caráter comercial” com nenhuma editora, o que, como se vê pelos nomes, talvez não fosse exequível, uma vez que parte dos especialistas era também responsável por alguma obra didática.

⁴⁹ Em 1930, o grupo de professores do Col. Pedro II havia perdido para o Ministério da Educação e Saúde a prerrogativa de definir, como válidos para o restante das escolas do país, os programas de ensino da instituição.

Nas Instruções Metodológicas, porém, a orientação temática continua: nas duas primeiras séries, textos “muito simples” sobre a terra natal, a escola, a família, exemplos de feitos heroicos e virtudes cívicas. São aconselhados, “por mais acessíveis à inteligência dos alunos, os contos populares, fábulas, poesias líricas, pequenas descrições de paisagens brasileiras...” - o resto praticamente se repete.

Essa continuidade permite que muitos livros lançados nos anos 40 sigam comercializados nos anos 50, fiéis à ênfase no nacionalismo, na referência às riquezas e potencialidades do país, compondo uma tradição de leitura, que só vai se transformar nos anos 1960.

3.1 Uma só mão para servir a Deus e à Pátria

“Basta-me uma só mão para servir a meu deus e à minha pátria”. Essa frase, atribuída a “Henrique Dias, na batalha de Pôrto Calvo⁵⁰, regressando ao combate, logo após a amputação de uma das mãos, inutilizada na luta” – junto com outras 20 declarações de militares, padres e autoridades, compõe o primeiro texto para leitura da 3ª. série (“Frases Históricas de Brasileiros Notáveis”) de **Português Ginásial**. Guérios, à sua moda, também só precisou de uma mão para compor livros didáticos reverenciando seu deus e sua pátria – segundo informações obtidas junto à família⁵¹, ele entregava provas manuscritas dos livros até o início da década de 60, quando a editora passou a exigir provas datilografadas.

Repetindo fenômeno observado em relação aos livros para o primário (RAZZINI, 2005, p. 108), o número de edições para as séries iniciais supera largamente o das séries finais, o que pode se dever a uma mudança de opção por parte dos consumidores, mas se explica basicamente pelos altos índices de evasão escolar: são 11 edições para 1ª. e 2ª. série, ao longo de 20 anos; e apenas 5 edições para 3ª. e 4ª. série, em 17 anos de permanência no mercado. Comparados com as mais de cem edições de Cretella Jr, a circulação dos livros de Guérios parece modesta, mas infelizmente não é possível afirmar, dada a dificuldade de obtenção de dados junto às editoras, o que essas quantidades de edições significaram em número absoluto de exemplares vendidos.

No quadro 5 a seguir são listadas as diversas edições de cada volume:

⁵⁰ Batalha perdida por portugueses e espanhóis contra os holandeses, em 1637.

⁵¹ Informações fornecidas pela família de Guérios em 2007.

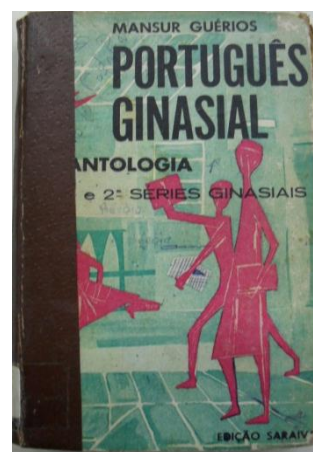
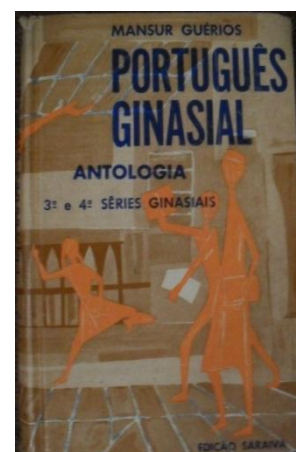
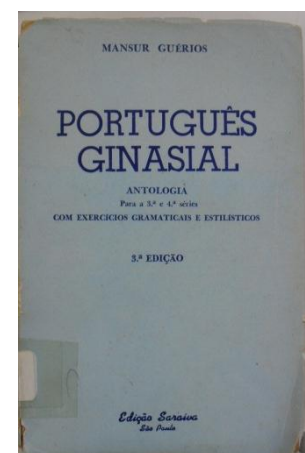
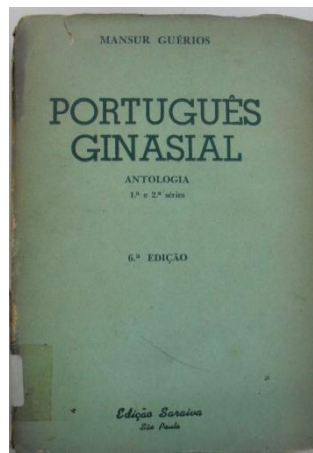
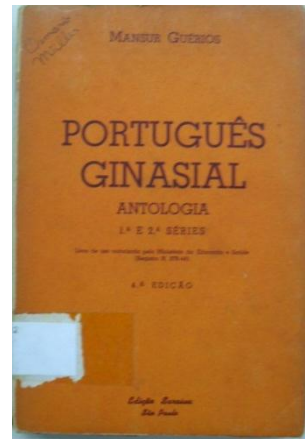
Quadro 5 - Edições de **Português Ginásial** - Antologia

Antologia para 1ª. e 2ª. série (volume I)	1944 – 1ª. ed. – capa mole, verde e azul – 13,2 x 19cm 1945 – 2ª. ed. 1946 - 3ª. ed. 1950 – 4ª. ed. – nova capa: mole, alaranjada 1953 – 5ª. ed. 1956 – 6ª. ed. – “revista e melhorada” – capa mole, verde claro 1958 – 7ª. ed. 1959 – 8ª. ed. 1962 – 9ª. ed. – “revista” – capa dura, ilustrada em verde, branco e rosa, novo formato - 11,6 x19 cm 1963 – 10ª. ed. – “revista” 1964 – 11ª. ed.
Antologia para a 3ª. e 4ª. série (volume II)	1944 – 1ª. ed. – capa mole, verde e azul – 13,2 x 19cm 1945 – 2ª. ed. – capa mais grossa, em tons de verde claro e escuro 1953 – 3ª. ed. – “melhorada”- capa mole, azul claro 1956 – 4ª. ed. 1961 – 5ª. ed.- capa dura, ilustrada em marrom, branco e laranja, novo formato - 11,6 x19 cm

Os dois volumes tiveram pelo menos quatro capas diferentes⁵², indo dos tons fortes e vibrantes na década de 40, passando por cores esmaecidas na década de 50 até a ilustração que a caracterizaria nos anos 60. A qualidade da encadernação também varia, só nessa última década os livros ganham capa dura, além de formato um pouco mais estreito. Nenhum volume tem prefácio ou apresentação, só a reprodução do programa da disciplina.

Para a análise das antologias, foram consideradas as edições em três momentos: a primeira, em 1944, uma edição intermediária dos anos 50 (4ª. do primeiro volume, 3ª. do segundo) e uma representativa do formato que ganharam no início da década de 60 (10ª e 5ª., respectivamente).

⁵² Provavelmente a 2ª. edição do primeiro volume teve uma capa similar à do segundo, mas não foi possível confirmar.



Capas das antologias em ordem cronológica -1945, 1950, 1953,1956, 1961 e 1963.

3.1.1 Os textos

o soneto a crônica o acróstico
o medo do esquecimento
o vício de achar tudo ótimo
e esses dias
longos dias feito anos
sim pratico todos
os gêneros provincianos
(LEMINSKI, 1984, p. 23)

As “revisões” e “melhorias” nas reedições existem mesmo quando não anunciadas na capa. Há um aumento de 40 textos (50%) no primeiro volume entre a 1ª. e a 4ª. edição, além de uma redução de 30 excertos que exemplificavam, para a 4ª. série, os períodos da história da língua (séculos XII a XVII), que já não fazia parte do programa. Outras inclusões e exclusões se equilibram, de forma que o número de textos se estabiliza em torno de 120 por volume (60 por série).

Nesse total não estão contabilizados os provérbios populares (Apêndice 1), que fazem parte do índice de 1ª. e 2ª. série em todas as edições. Nenhuma das demais obras consultadas trazia tal profusão de provérbios, algumas traziam “máximas” em uma ou outra unidade.

A quantidade de textos é similar à compilada por Aníbal Bruno em sua coleção “Língua Portuguesa”, e ambas são superiores à quantidade média das demais, que varia de 28 a 36 textos por série. Os textos têm extensão variada, de poucas linhas a duas páginas e meia. A não ser no caso dos sonetos e de algumas narrativas, não é fácil saber se estão inteiros, e a maioria parece ser, como previa o programa, aliás, excerto de um escrito mais longo, que não é referido.

Visto que a fonte não era indicada e as informações sobre os autores e as obras são irregulares, às vezes bastante econômicas, a identificação do gênero textual também é prejudicada – alguns podem ser excertos de artigo de jornal, de discurso ou de livro publicado. Os excertos de romances foram assim classificados graças a algum indício – referência a um personagem ou lugar (a depender das informações no livro didático, alguns poderiam ser lidos como descrições ou narrativas autônomas). É provável que o título de muitos excertos em prosa tenha sido dado pelo autor da coletânea.

Os gêneros textuais presentes nos dois volumes de antologia, nas edições das diferentes décadas, são mostrados no Quadro 6.

Quadro 6. Frequência de gêneros por volume e década

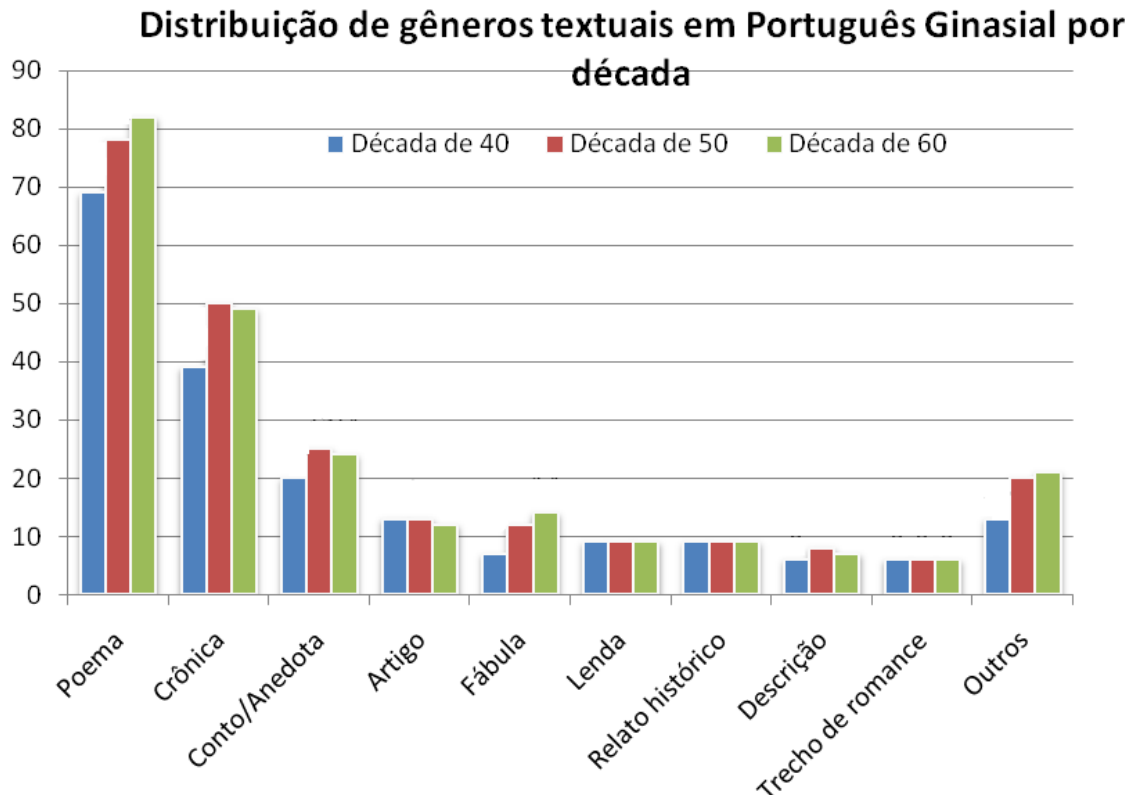
Gênero	1ª. e 2ª. séries			3ª. e 4ª. séries		
Data de edição	1944	1950	1963	1944	1953	1961
Apólogo	1	2	2	0	0	0
Artigo	2	3	3	11	10	9
Carta	0	0	0	4	4	4
Conto/Anedota	12	16	15	8	9	9
Crônica	18	27	26	21	23	23
Descrição	6	8	7	0	0	0
Discurso	0	0	0	5	5	5
Fábula	7	12	14	0	0	0
Hino	0	1	3	1	1	1
Hino religioso	0	1	1	0	0	0
Lenda	8	8	8	1	1	1
Poema (total)	20	29	30	50	50	53
Poema: Soneto	7	9	9	20	19	19
Poema: Trovas/quadras	0	2	3	0	0	1
Parlenda	0	1	1	0	0	0
Prefácio de peça	0	0	0	1	1	1
Relato histórico	4	4	4	5	5	5
Sermão	1	2	2	2	2	2
Texto informativo/ didático	0	5	4	0	0	0
Excerto de romance	1	1	1	4	4	4

É possível perceber a predominância de poemas, crônicas (históricas, políticas ou de costumes), contos e anedotas. Se considerados separadamente os dois volumes, percebe-se que os poemas constituem um quarto dos textos do primeiro e mais de 40% dos textos do segundo.

Alguns textos são de um gênero híbrido, como as fábulas contadas em versos, classificadas duplamente. Considerando-se os dois volumes de antologia, observa-se a distribuição de gêneros textuais representada no Gráfico 1. Foram classificados como contos as narrativas com um enredo completo e ficcional, enquanto as anedotas são narrativas mais curtas, “causos” cuja veracidade nem sempre poderá ser comprovada. Na categoria poemas, a subclassificação soneto foi criada para evidenciar a importante presença desse formato – os dois quartetos e

dois tercetos, obedecendo rígido esquema métrico e rímico, são o gênero poético mais frequente nesta e em outras coleções.

Gráfico 1.



Uma explicação para esse sucesso poderia estar baseada na curta extensão e na facilidade de serem decorados e declamados, mas outros gêneros poéticos curtos também serviriam para isso. Sabendo-se que era um gênero muito prezado pelos escritores parnasianos, como Olavo Bilac, outra explicação poderia estar na ascendência destes nos meios intelectuais, políticos, educacionais e literários da década de 40.

Porém, o soneto é um gênero associado ao Renascimento, foi praticado por escritores barrocos, árcades, românticos, simbolistas, parnasianos e modernistas – está relacionado à ideia de perfeição, portanto de desafio ou prova de qualidade para o poeta, talvez por isso tenha tido esse espaço na tradição escolar brasileira (cabe a outros investigar se é uma preferência cultural compartilhada pela escola ou uma preferência escolar que se espalhou para a cultura).

A descrição é prestigiada apenas nas séries iniciais, assim como os apólogos, fábulas, quadras e excertos de cunho didático; o número de fábulas dobra entre a 1ª. e a 10ª. edição. No volume para 3ª. e 4ª. séries, consta apenas uma lenda; em contrapartida, aparecem cartas, discursos, mais artigos e excertos de romance.

Cretella Jr. (1945) e Orlando de Moraes (1943) organizam suas obras no índice conforme os temas definidos na legislação, o que Guérios não faz. Dentre esses temas, o da família aparece muito pouco e geralmente sob abordagem religiosa (referência à Sagrada Família, por exemplo); o universo da escola e da educação é encontrado em pelo menos nove textos (sendo quatro no primeiro volume): um de Belmiro Braga, em que o pai se despede o filho que vai pela primeira vez à escola e reflete: “Triste vida, pobre filho!”; um relato das Missões Salesianas sobre os estudos entre os indígenas; um excerto curto defendendo a educação nacional (no século XIX), de D. Antônio Macedo Costa; e um artigo de Afrânio Peixoto intitulado “A Educação do Povo”, em que se afirma a relação entre democracia e educação, e se constrói um cenário ideal:

Um Brasil próspero e eterno, que honre a cultura greco-latina, as tradições lusitanas, a sua própria história, das quais deve ter legítimo orgulho, que propague e cultive a língua portuguesa, da qual é depositário, e já hoje o maior responsável, deve ser, para começar, um povo instruído e educado. (vol. II, 1961, p. 243-244)

Há ainda um relato autobiográfico de Rui Barbosa, sobre o retardamento de sua entrada na faculdade por não ter a idade mínima de dezesseis anos; um elogio do Gen. Pereira de Oliveira ao “professor” (“criatura que afastou de si a vaidade de aparecer, para se consagrar, obscuramente à obra excelsa de cultivar inteligências e formar caracteres”, *idem*, p. 28), que termina lembrando a consideração que tinha D. Pedro II pelos educadores; um pequeno excerto de Pe. Vieira sobre os livros, “mestres mudos”; em estilo menos sério, um poema de Heitor da Silva sobre aluno que “passado só em trovas, viu-se em apuros no tempo das provas”, e uma crônica de Carlos de Laet sobre um menino que estuda muitas disciplinas⁵³, mas acha o

⁵³ “português, francês, inglês, alemão, latim, grego, geografia, história, aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, retilínea ou esférica, mecânica, astronomia, literatura nacional e estrangeira, filosofia...” (vol. II, 1961, p. 60)

português a mais difícil, precisando recorrer a um “pistolão” para passar de ano⁵⁴, procedimento graças ao qual todos da turma conseguiam aprovação.

Os temas da terra natal, da paisagem e da vida nas regiões brasileiras são os mais frequentes (alusões ao Paraná aparecem em cinco textos), englobando relatos de viagem, descrições de paisagens, animais, costumes, elogios aos heróis da pátria e aos símbolos nacionais. A língua portuguesa é objeto de apenas dois sonetos e uma crônica, que ironiza as dificuldades ortográficas. Histórias e personagens bíblicos, preces ou alusões ao cristianismo, por outro lado, aparecem em 17 textos.

Na categoria “atualidades”, alguns textos de teor políticoideológico mais definido são a defesa do serviço militar por Bilac, a convocação para a guerra (da religião), por Veiga dos Santos, a louvação do soldado brasileiro, por Getúlio Vargas, do trabalho, por Rui Barbosa, um alerta contra o feminismo, por Alceu Amoroso Lima, uma crítica ao liberalismo, por Laet, além de um poema-fábula de Luís Edmundo sobre um “gato bolchevista”, chefe de bando, que explica a um colega do partido por que abocanhara sozinho um frango assado, em vez de dividi-lo: “em jejum...sou bolchevista, mas quando como... sou conservador” (idem, p. 144).

Algumas unidades trazem, além de um ou dois textos principais, uma interpretação de provérbio, em geral sem autoria, de que se deduz que eram explicações do próprio Guérios. Quanto às “frases” ou “máximas”, presentes em quase todas as lições do primeiro volume, mesclam preceitos religiosos, de higiene, etiqueta social e formação de caráter, desde o dever de respeitar e cumprimentar os superiores, religiosos, autoridades civis e militares – o que inclui cumprimentar, tirando o chapéu (crianças de chapéu?), pedir a benção e beijar a mão (“aos pais” e “aos sacerdotes”), acompanhar a pessoa ficando no lado esquerdo (próximo à rua, não junto à parede), ficar quieto na igreja etc. – até as instruções para lavar as mãos antes e depois das refeições, tomar banho pela manhã, escovar os dentes, cortar ou limpar as unhas, não andar assobiando ou cantando pelas ruas. Um jovem “educado” ou “delicado” deve ser, assim, reverente, respeitoso, caridoso, discreto.

Embora poucas, há recomendações que têm alguma relação com a disciplina, como as duas que se referem à limpeza na escrita: “As cartas de pessoa bem educada hão de tornar-se notáveis pela boa ortografia, caligrafia e limpeza”

⁵⁴ O personagem conhece uma senhora que “é prima e comadre de outra senhora que mora com a tia da sogra de um deputado que se dá muito com o examinador.” (idem, p. 61)

(vol. I, 1944, p. 109); “É muito feio escrever carta com emendas, entrelinhas, abreviaturas e manchas de qualquer ordem, bem como com ‘post-scriptum’ ou ‘nota bem’, que só se toleram em cartas dirigidas a pessoas de intimidade.” (idem, p. 112).

Por essa amostra, é possível identificar algumas características da seleção feita por Guérios, mas elas serão mais evidentes depois da análise dos autores escolhidos. Importa destacar que, ao lado de textos solenes, louvações à bandeira e à pátria, cuja presença cumpria rigorosamente os preceitos legais, há, entre os contos e anedotas, e mesmo entre os poemas, textos de apelo humorístico que escapam à pregação moral e quebram o clima de seriedade imposto pelos demais: são histórias pitorescas da cultura popular, da tradição oral, recolhidas, em especial pelos folcloristas, e devolvidas ao público escolar em forma escrita, mesmo procedimento realizado com os provérbios.

Leitura que quer formar, mas também informar e divertir – as crônicas “Esperteza” e “Sopa de pedras”, de Amadeu Amaral, recuperam o Pedro Malasartes, personagem da tradição medieval ibérica, que não é exemplo moral, muito pelo contrário, destaca-se pelo que diz o título, sua esperteza.

Chartier e Hébrard (1989, p. 279) observam, em relação aos textos literários nos livros escolares franceses do começo do século XX, que o interdito moral é menos forte que o interdito estético, assim era possível apresentar exemplos de má conduta, mas não um exemplo de má escrita ou, pior, de uma escrita medíocre. Da mesma forma, talvez, os alunos poderiam se divertir com Pedro Malasartes, mas não encontrariam, em toda a coleção de Guérios ou outro autor, exemplo de texto mal escrito.

Deise Picanço (2002, p. 4-5), analisando livros didáticos de espanhol (para brasileiros) das décadas de 40/50, destaca a variedade de gêneros discursivos, “ainda que sejam raros os gêneros do cotidiano e/ou que representem a fala”, e menciona que há nos livros moral e bons costumes, mas também textos humorísticos, como as piadas sobre o cotidiano estudantil.

As histórias pitorescas aparecem em outros títulos, mas em menor proporção, embora os folcloristas fossem autores prestigiados no período; é interessante perceber que os textos mais frequentes de um autor mais combativo como Monteiro Lobato, por exemplo, eram suas versões de fábulas. Tais leituras provavelmente agradavam mais aos alunos jovens do que os artigos e sermões. Todavia, no volume para 3ª. e 4ª. séries, os textos mais despretensiosos e os

provérbios cedem lugar a textos argumentativos e a alguns clássicos portugueses, sugerindo que a diversão era apenas para os mais novos.

O caráter lúdico pode ser encontrado em poemas como “Fogos”, do “poeta humorista” Correia Júnior: composto por 31 onomatopeias que representam o estouro dos fogos no dia de São João (“Tatá...Chiiii...Quetá!...”), o poema finaliza com o verso “- O’i o balão! O’i o balão Santos Dumão!...” (vol. I, 1944, p. 31). Além de remeter à cultura popular, é possível que servisse de exemplo para o conteúdo linguístico da onomatopeia, mas é também um poema despretensioso do ponto de vista da “mensagem”, isto é, não cumpria um papel de formação moral ou ideológica; por outro lado, é o único texto que traz um registro de oralidade (“Santos Dumão!”). Nesse caso, o efeito humorístico se sobrepõe ao conteúdo moral.

As paródias de fábulas ou do soneto “As pombas”, de Raimundo Correia, no soneto “Os votos”, de Alberto de Oliveira, indicam que o humor também perpassava as escolhas do antologista:

Vai-se a primeira votação passada...
Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas
De votos vão-se da Assembléia, apenas
A sessão começou da bordoadá!

[...]

As esperanças o seu vôo soltam...
E ele vê que aos pombais as pombas voltam,
Mas esses votos não lhe voltam mais!

(vol. II, 1961, p. 163)

É possível que os alunos não localizassem a personagem a que o poema aludia, mas a sua forma parodística, irreverente, quebrava a seriedade dos textos defensores de virtudes. Por um lado, talvez houvesse uma tradição de textos assim, como pausas em relação aos demais; por outro, pode ser que a escolha refletisse também o gosto do autor da antologia. Quando fez 60 anos, Guérios foi tema de uma matéria no jornal “O Estado do Paraná”, ao qual declarou:

Sempre desejei escrever um jornalzinho de humorismo. E sem falsa modéstia acho que poderia fazer textos bem humorados, que, sem ferir ninguém, auxiliaria a desopilar os fígados de muita gente. Afinal ao mesmo tempo que admiro filólogos como Antenor Nascentes, o paranaense Aryon Dall’Igna Rodrigues e Câmara Júnior – também rendo minha homenagem a um homem como o Barão de Itararé, que com seu “A Manhã”, tornou mais felizes os dias de muitos brasileiros, em várias gerações. (POMPEIA, 1967)

Apesar disso, o texto de própria autoria que Guérios colocou entre os destinados à 3ª. série, é “Saudação à bandeira brasileira”, um exercício de ufanismo e de linguagem: “Eras árvores, eras lenho, eras bandeira! [...] Defendemos-te ontem que foi paz e defender-te-emos hoje que é guerra!” (vol. II, 1961, p. 120). O vocabulário que segue o texto traz nada menos do que trinta termos explicados para o aluno.

3.1.2 Os autores

Bom dia, poetas velhos.
Me deixem na boca
o gosto dos versos
mais fortes que nunca farei.

Dia vai vir que os saiba
tão bem que vos cite
como quem tê-los
um tanto feito também,
acredite.

(LEMINSKI, 1984, p. 22)

Como há diversos autores que comparecem com mais de um texto, eles são 111 na década de 40, 135 na década de 50 (aumento de 21,6%) e 137 nos anos 60, totalizando (graças às inclusões e exclusões) 148 no conjunto da obra. Excluído o autor coletivo “Missões Salesianas do Amazonas”, sobre o qual não foi possível obter dados mais precisos, dos 147 escritores, 125 (85%) são brasileiros - dos quais 22 (17,6%) paranaenses - 21 portugueses e um italiano (que viveu no Brasil). As listas completas de textos por volume e década, assim como a lista total de autores estão no Apêndice 1.

Uma comparação entre a lista de autores de **Português Ginasial** e a de outras oito antologias escolares do mesmo período revela os autores mais frequentes, bem como as escolhas singulares de Mansur Guérios.

O percentual expressivo de paranaenses em **Português Ginasial** pode ter origem simplesmente no universo de leituras de Guérios, assim como pode ter intenção “paranista”⁵⁵. De todo modo, excetuando-se Emílio de Meneses, que foi membro da Academia Brasileira de Letras, nenhum desses poetas, historiadores ou professores do Paraná aparece em outras antologias pesquisadas.

⁵⁵ O paranismo foi um movimento de intelectuais e artistas paranaenses da década de 1920 no sentido da construção de uma identidade cultural regional; a ele está vinculada a adoção do pinheiro como elemento símbolo do Estado (Pereira, 1997). Não foi possível estabelecer, porém, vinculação direta do autor com esse movimento.

Em relação à época de vida, três (2%) eram nascidos no século XVII, 14 (9,5%) no XVIII, 104 (70,7%) no XIX e 26 (17, 7%) eram autores do século XX. Sob outro critério, se constata que 31 (21,1%) haviam falecido antes de 1889, 58 (39,5%) morreram entre 1890 e 1939 e os demais 58 (39,5%) estavam vivos em 1940. Logo, quase 40% dos autores eram contemporâneos de Mansur Guérios. Essa constatação é importante porque contrasta com a ideia de que até a chamada massificação do ensino, nos anos 60, só os clássicos compunham a leitura escolar dos jovens. Um aluno que lesse as antologias de Guérios conheceria poetas contemporâneos vivos, incluindo mulheres, como Helena Kolody, enquanto as demais antologias incluíam, quando o faziam, apenas Júlia Lopes de Almeida (falecida em 1934)⁵⁶. O critério da atualidade tem uma peso importante nessa seleção, e a inclusão de escritoras é uma pequena ousadia, uma marca de autoria, tendo em vista o perfil das demais coleções.

Guérios nomeia os autores com seus títulos de “padre”, “general” etc, o que outros compiladores não fazem, demonstrando reverência às autoridades civis e religiosas. As brevíssimas apreciações críticas seguem estilo comum na época: “renomado contista”, “notável historiador”. Entre os autores escolhidos, há historiadores, folcloristas, literatos, professores, religiosos e militares, 16 foram membros da Academia Brasileira de Letras (ABL)⁵⁷ e 26 constavam na 25ª. edição da Antologia Nacional, de Barreto e Laet (1945) – mas, considerando que são quase 150 autores no total, é bem pequena a interseção entre as duas seleções.

Olavo Bilac e Rui Barbosa são onipresentes, os emblemáticos defensores da língua e da pátria estão em todas as obras consultadas; Machado de Assis aparece em sete; Coelho Neto, Euclides da Cunha e Vicente de Carvalho em seis; o português Alexandre Herculano, ao lado dos românticos Gonçalves Dias e José de Alencar, em cinco. Artur Azevedo, Castro Alves, Guerra Junqueiro, Júlia Lopes de Almeida, Luís Guimarães Jr. aparecem em quatro obras, junto com o moderno Monteiro Lobato e o setecentista Pe. Manuel Bernardes.

Menos frequentes são Alberto de Oliveira, Amadeu Amaral, Camilo Castelo Branco, Casimiro de Abreu, Eça de Queiroz, Couto de Magalhães, Joaquim Manuel

⁵⁶ A ausência das escritoras nos livros didáticos, talvez atrelada à sua inexistência em muitas histórias da literatura brasileira, merece atenção dos pesquisadores.

⁵⁷ Afonso Celso Júnior, Alberto de Oliveira, Amadeu Amaral, Aquino Correia, Artur Azevedo, Carlos de Laet, Coelho Neto, Joaquim Nabuco, Luís Guimarães Júnior, Machado de Assis, Olavo Bilac, Raimundo Correia, Rui Barbosa, Tristão de Ataíde e Visconde de Taunay.

de Macedo, Joaquim Nabuco e Visconde de Taunay (todos localizados em três obras). Além desses 25 autores, há 11 que aparecem em pelo menos duas outras obras ou coleções didáticas e 19 que estão em pelo menos mais uma seleção, perfazendo 55 nomes, ou 37% do total. A conclusão desta comparação é que os outros 93 autores incluídos por Guérios não costumavam aparecer nos livros de escola, alguns por já terem sido deixados de lado, outros que nunca chegaram a ser citados a não ser em **Português Ginásial**.

O motivo dessas escolhas pode ser ter sido nobre, o desejo de divulgar autores que considerava bons, ou mais prosaico, o antologista talvez quisesse agradar aos amigos incluindo-os em sua seleção; de todo modo, Mansur Guérios era um erudito, tinha uma biblioteca variada e atualizada, e essa variedade transparece nos livros didáticos – suas opções como leitor são, assim, compartilhadas com alunos e professores.

Por outro lado, há alguns nomes bem frequentes nas demais antologias que são ignorados por Guérios, como os de Humberto de Campos e Graça Aranha, por exemplo. Campos foi membro da Comissão da Reforma Ortográfica de 1931, juntamente com Gustavo Barroso, Coelho Neto, João Ribeiro e Dom Aquino Correia, todos presentes em **Português Ginásial**. Uma hipótese para a rejeição do popularíssimo Humberto de Campos⁵⁸ pelo católico fervoroso Guérios é o vínculo daquele com o espiritismo.

Entretanto, o autor do livro didático tem suas preferências – e o escritor com mais textos (oito) na coleção toda é Lindolfo Gomes, conhecido como folclorista, mas que, além de escritor, foi professor, autor de livros didáticos para o primário, inspetor de ensino e diretor de grupos escolares⁵⁹.

Em segundo lugar, com sete títulos, ao lado de Rui Barbosa, está outro folclorista, o Gen. Couto de Magalhães. O poeta curitibano Angelo Dallegrave tem também sete textos na 1ª. edição da Antologia (depois, seis). Junto com Bilac (seis

⁵⁸ Segundo Carlos Heitor Cony (2008), a popularidade de Campos era monumental: “Ao tempo dele, era o escritor mais lido e admirado. Quando morreu, o comércio do Rio fechou suas portas na hora do seu enterro.” A curiosidade é que ele era jornalista conhecido por sua língua ferina, mas, após uma doença grave, teria aderido à doutrina espírita e passado a escrever sob um enfoque mais “humanista”. O médium Francisco Xavier teria psicografado textos de Campos a partir de 1937 - o sucesso comercial dessas novas obras levou a viúva do escritor a pleitear judicialmente os direitos autorais.

⁵⁹ Gomes é citado por VIDAL (1998, p. 19) como autor da “Instrução para a escrita vertical”, publicado pela Imprensa Oficial de Minas Gerais em 1908; no acervo de cartilhas escolares da UFRGS, está um livreto seu para aprendizado da leitura manuscrita (15ª ed., 1957).

textos), vêm o Pe. Armando Guerrazzi e o gramático Carlos Góes, ambos professores e autores de livros didáticos.

Esses padres, bispo e arcebispo (que, à exceção de Vieira, não tiveram carreira literária memorável), são citados em outros livros do período ou mais antigos, mas sua reunião na obra de Guérios é coerente com a religiosidade e a postura política do antologista, como membro atuante do laicato católico e, certamente, partidário de posições da Igreja⁶⁰ nos embates, por exemplo, contra o comunismo e o anticlericalismo.

Chama a atenção a admiração por D. Pedro II, que tem três textos incluídos na coleção e é mencionado em pelo menos mais três. Se tal admiração era pela pessoa ou pelo regime monárquico, não é possível definir apenas a partir dessas fontes. De qualquer modo, a presença de textos monarquistas em materiais da escola republicana é apontada também no caso francês, por Martine Jey (1998).

Guérios inclui dois textos de seu irmão, advogado e colega no Círculo de Estudos Bandeirantes, José Guérios, de colegas da universidade (Homero de Barros, Liguaru Espírito Santo) e de outros professores (como Benedito Nicolau dos Santos, professor do Colégio Estadual do Paraná, e Hermínio Millis). Por outro lado, menciona o trabalho docente de escritores como Bernardo Guimarães⁶¹, referência obrigatória na história literária brasileira.

Pode-se dizer que as antologias de Mansur Guérios são parcialmente canônicas, já que abrigam, em termos de seleção, escolhas pessoais, singulares. Chegando à década de 60 aparentemente imunes às transformações culturais e políticas que ocorriam no Brasil, parecem configurar um ideal de aluno e de ensino que encontra adeptos nessa época. É por serem tão marcadamente conservadoras, apesar da contemporaneidade de muitos textos, que vão sofrer dois tipos de avaliação inconciliáveis.

Quando o escritor Osman Lins, que também foi professor em curso de Letras, faz seu primeiro diagnóstico dos livros didáticos de português, em 1965, ataca a “inatualização dos textos nacionais” nele inseridos e aponta certos “vícios” que regeriam a escolha dos textos literários. Lins denuncia a longa permanência de determinados textos, de autores - segundo ele - pouco representativos e de mérito

⁶⁰ Sobre o “peso da influência religiosa apesar de todo o movimento de secularização da sociedade e do Estado a partir da implantação do regime republicano”, ver NUNES (1996, p. 70).

⁶¹ Autor de “A escrava Isaura”, “O garimpeiro”, “O seminarista”, entre outros romances.

duvidoso: “A escolha recai, com fatalidade monótona [...], sobre páginas superficiais, sem nexo com a realidade, com os problemas quotidianos do povo, ou os dilemas eternos do homem.” Ele reclama de inclusões e de ausências e, ainda, da auto-citação dos autores de livros didáticos – conclui que a escolha dos fragmentos é presidida por comodismo e rotina, “pelo desconhecimento quase total de nossas letras, pela ausência completa de senso dos valores e por um cabotinismo praticado impunemente, às escâncaras.”⁶² (p. 18)

A principal queixa de Lins, no entanto, é quanto à imagem do escritor que os livros escolares transmitem, a de um

ocioso que se entrega, ocasionalmente, a imaginar histórias sobre cágados espertos, raposas logradas, agulhas que falam e macacos filósofos; que se delicia com os ocasos e tem saudades de tudo; que discorre com adjetivos melífluos sobre a inefável beleza do trabalho, os males da preguiça, a inteligência dos caipiras, a fidelidade do cão, a nobreza dos índios, a sabedoria dos persas, as cores da bandeira e a doçura de ser mãe. [...] Em vão diz o poeta Drummond: ‘Estou preso à vida e olho meus companheiros’” porque o “coro dos gramáticos” passaria a ideia de que o escritor não tem nada a ver com a vida de todos os dias⁶³. (p. 32).

A atitude conservadora, passadista, reveladora da ignorância dos autores em relação aos assuntos literários, se expressaria também no combate aos escritores contemporâneos, avaliados pejorativamente em diversas obras. Sua tese era de que, para grande parte dos brasileiros, a poesia e a prosa inserida nas antologias escolares representavam o primeiro contato com a literatura; e, mal escolhidas, dariam ao educando uma ideia falsa das letras, podendo incompatibilizá-lo para sempre com essa importante atividade humana (p. 127)

Osman Lins, frisando que não se ocupa de avaliar a eficácia dos livros didáticos como “instrumentos para o aprendizado das regras da linguagem”, mas tão somente da escolha e da apresentação dos fragmentos literários, se mostra aliviado com o sucesso comercial de duas obras que considerou de boa qualidade, o que indicaria boa acolhida por parte dos professores, que estariam “rechaçando os livros

⁶² Para ele, Malba Tahan, “ídolo de quase todos os nossos autores de gramáticas, pelo que se deduz o nível mental de um e outros”, é um verdadeiro “marginal das letras”, classificação em que entraria também Humberto de Campos – enquanto José Lins do Rego, Jorge Amado, Adonias Filho e Graciliano Ramos eram vergonhosamente esquecidos.

⁶³ De forma um pouco contraditória com essa grita em torno dos livros de escola, Lins reclama – em outro artigo – de que conhecemos pouco os escritores do país, mas que “no que se refere aos nomes ‘do passado’, nossa ignorância é enorme – e que nos falta uma memória literária”(p. 69).

rotineiros, escritos sob os signos da acomodação e do alheamento à nossa literatura e à nossa realidade”. Nesse grupo, ele inclui as obras escolares de Guérios: “Já não se admite, por exemplo, que um professor medianamente esclarecido indique aos seus alunos os livrórios do prof. Mansur Guérios, ou a Antologia Nacional, de Carlos Laet e Fausto Barreto, que já devia ser, a esta altura, objeto de museu.” (p. 39).

Como se viu, a Antologia Nacional só incluía textos de autores mortos, enquanto os livros de Guérios têm 40% de autores vivos, de forma que a crítica de Lins não é exatamente quanto à época dos textos, mas quanto às escolhas políticas e ideológicas que eles e o antologista revelavam. Para o escritor, um professor “medianamente esclarecido” não faria escolhas política e literariamente conservadoras. É verdade que Mansur Guérios não inclui Graciliano Ramos ou Jorge Amado, ambos perseguidos por sua opção política (comunista) nos anos 40, mas isso não significa que não fosse um homem atualizado em relação à produção do seu tempo – apenas as escolhas eram outras. Para Lins se dar ao trabalho de citar os “livrórios” e seu autor, é porque eles tinham seu lugar na escola.

Em homenagem prestada pelos colegas por ocasião de sua aposentadoria compulsória da universidade, um colega professor (e padre), avalia as antologias:

É preciso atentar no tipo dos exercícios de gramática, de leitura, de estilo que o mestre oferece aos alunos.[...] Lindos, simples, saborosos, formativos são os excertos escolhidos para a leitura e as análises gramaticais. Antologias de português, mas formativas de uma infância forte e gentil, respeitosa dos valores verdadeiros da tradição popular, das virtudes familiares e cívicas. [...] Na sociedade há muito mal, muito terrorismo, muita desordem; mas o professor, o educador quer formar uma mocidade briosa e realizadora, não um bando de terroristas e negativistas. Formação cívica enfim. E sem acabrunhamento de espécie alguma. (CASTAGNOLA, 1979, p. 33)

Descontado o tom absolutamente laudatório, esses trechos revelam um pouco, talvez, do público (de professores) que apreciava esses livros – defensores da ordem e das virtudes familiares e cívicas.

3.1.3 Questões de leitura

Na 1ª. edição das antologias, parte dos textos é seguida de algum esclarecimento vocabular, em outra se sugere que o aluno pesquise no dicionário as palavras grifadas, o restante não tem nenhum comentário ou atividade; não há,

portanto, questões de leitura, pressupondo-se, talvez, autonomia do professor para criá-las, ou a suficiência do esclarecimento vocabular para a compreensão do que foi lido. A antologia, sendo um volume à parte ou uma seção do livro didático, é destinada à leitura, não a exercícios. O mesmo se verifica em coleções como a de Raul Léllis⁶⁴ e Marques da Cruz. No máximo, como nos livros de Cretella Jr., há uma seção de comentários, nos moldes dos livros de latim, em que o foco são os usos linguísticos e as escolhas estilísticas.

As edições de Guérios do início dos anos 60 têm mais atividades, em geral exercícios de vocabulário ou de aplicação gramatical. Por exemplo, no volume 1: “Complete as frases: 1) O ginásio é o lugar onde se.... 2) Quem ensina é o ...” (10ª.ed., p. 5); “A propósito do texto, 1) cite os substantivos próprios, 3) cite os verbos...” (idem, p. 9). Nesse período também é incluído, nos dois volumes, outro tipo de exercício – o jogo de fonemas ou de sílabas, em que o aluno, mudando apenas uma vogal, consoante ou sílaba, formaria novas palavras.

Esses exercícios provavelmente servissem para ensinar conceitos de fonologia, que eram novidade nos materiais, mas poderiam ter sido abordados apenas no volume de gramática. A inclusão na antologia talvez tivesse intenção também de tornar o ensino mais “divertido”, o que justamente caracterizaria algumas coleções bem sucedidas comercialmente na segunda metade da década de 60, como a de Mathias Ferreira.

Apenas quatro dos 59 textos para a 3ª. série (1961) são seguidos de um questionário realmente “a propósito da leitura anterior”, com questões de localização de informações e de interpretação (“Era o Duque de Caxias religioso? Por quê?”, p. 19). Na 4ª. série, os exercícios são estilísticos, de reescrita, substituição, transposição de discurso indireto para direto e vice-versa. Além dessas inserções,

⁶⁴ Dada a participação de Léllis como autor de material para formação de professores pela CADES, na década de 50, cabe destacar que sua antologia é a que tem menos textos e abre maior espaço aos clássicos portugueses. Naquele material, Léllis (1954) defende que a aquisição da linguagem correta deve “levar ao segundo objetivo, o gosto da leitura dos bons escritores”, tarefa difícil porque “a organização mental do adolescente” e os tais fatores externos “induzem o estudante a evitar a leitura ou a ler preferentemente o que não deve” (p. 89); os trechos da antologia deveriam ser adequados à mentalidade dos alunos – “não faz sentido oferecer páginas de alto cunho filosófico, metáforas e imagens difíceis, vocabulário rebuscado – uma leitura cansativa afasta em vez de prender”, isso porque nas duas primeiras séries, “são pobres os recursos verbais da criança, cuja mentalidade se acha mais próxima dos interesses infantis do que das preocupações da adolescência”. Do mesmo modo, não são aconselháveis trechos muito pequenos, sem sequência ou até sem sentido: “O que interessa não são apenas excertos que ofereçam palavras para análise, mas páginas com verdadeiras atrações para os estudantes”. (p. 101).

nas edições da década de 60 aparece também uma seção de “Recapitulação da gramática”, mas desvinculada do texto.

A edição de 1963 do 1º. volume traz dez pequenos “resumos de história do Brasil”: três linhas sobre o Descobrimento, cinco sobre o Governo Geral, doze sobre a Independência. Os resumos não têm relação com os outros textos, não são uma contextualização histórica para o que foi lido; aparentemente, visam a atender, tardiamente, uma prescrição do programa de 1951 no sentido de que os alunos fizessem a “narração de episódios da história do Brasil” – todavia, o livro traz os resumos no volume para 1ª. e 2ª. séries, enquanto o programa prevê as narrações na 3ª. e 4ª. séries.

A função da leitura em **Português Ginásial** é de formação e de ilustração - seus livros didáticos não oferecem indicações sistemáticas para que o professor desenvolva a “leitura explicada”, que, nas palavras do ministro Simões Filho em 1951, citadas por Razzini (2000, p. 107), é a que deveria estar no primeiro plano: “a leitura explicada, com todos os exercícios proveitosos a que dá ensejo. [...] a leitura inteligente de textos bem escolhidos, além de atender a fins educativos, é a melhor fonte de conhecimentos do idioma e o melhor curso de elocução e estilo”.

Por outro lado, obras contemporâneas às de Guérios procuram evidenciar sua atualização frente às teorias pedagógicas, referindo-se aos postulados da *didática moderna* (COSTA, 1963, p. 8). Tais declarações parecem atender a uma demanda de atualização metodológica, que as coleções de Mansur Guérios não contemplaram.

Apesar disso, o silêncio de Guérios não era por desatualização, uma vez que seu acervo pessoal incluía títulos de Piaget, obras de referência da pedagogia, além de revistas pedagógicas, como a “Formação” (de que parece ter sido assinante). É possível que, além das cobranças da editora Saraiva em relação aos originais, que já então eram datilografados por sua esposa, o autor tenha optado por não adaptar sua obra didática ao novo público escolar dos anos 60, assim como é possível que a editora tenha perdido o interesse em seu trabalho.

No momento em que se encerram as edições da coleção do professor paranaense, na primeira metade da década de 60, diversos outros títulos mantêm

semelhanças com ela. O “Português” dos “Irmãos Maristas”⁶⁵ traz fábulas de Monteiro Lobato, relatos de Couto de Magalhães, Dom Aquino Correia, dentre outros.

O texto inicial do primeiro volume da coleção “Português”, de Cegalla (1965), é o mesmo poema “Deus”, de Casimiro de Abreu, que abria a coleção de Mansur Guérios. Cegalla reúne 43 excertos (16 poemas) de 32 autores brasileiros (nenhum português), entre eles alguns “clássicos” consagrados (Machado de Assis, Bilac); autores que já estavam nas coleções das décadas de 40, mas cujo reconhecimento não é uniforme (Viriato Correia, Afonso Arinos, Dom Macedo Costa, Carlos de Laet, Humberto de Campos, Gustavo Barroso); Manuel Antônio de Almeida⁶⁶, autor do século XIX que não aparecia nas antologias anteriores e logo voltará a ser citado apenas no ensino da história da literatura; autores já prestigiados na primeira metade do século XX, como Aníbal Machado, Cecília Meireles, Érico Veríssimo e Godofredo Rangel; outros mais novos, como Fernando Sabino e Josué Montelo, de que aparecem pequenos excertos de romances (e não crônicas, gênero que consagraria Sabino como autor “escolar” na década seguinte).

Cegalla também inclui autores que só ele, na época, citou, como os poetas Agnelo Rodrigues de Melo e Anna Amélia de Mendonça – essas inclusões, assim como as de Mansur Guérios, percebidas hoje como fora de qualquer cânone escolar ou literário, sugerem que embora se possa supor que alguns escritores tenham se tornado (mais?) populares com ajuda dos livros escolares, os autores destes livros não têm força, sozinhos, para popularizar os nomes de seus autores preferidos. Essa dinâmica, no entanto, precisaria ser melhor averiguada.

Nesse repertório convivem, portanto, expoentes do século XIX e populares do século XX, não havendo grande ruptura com os livros didáticos anteriores. Todas as unidades têm texto (com vocabulário e exercícios) e gramática (teoria e exercícios), mas os índices de textos da antologia e de temas de gramática são separados. No volume de 1ª. série, antes mesmo dos índices, uma página expõe oito “Conselhos para a boa leitura”, que visam à boa performance na leitura oral: “1. Ler de pé, na frente da turma. 2. Manter o corpo ereto e a cabeça levemente

⁶⁵ Cf. Cassiano (2005, p. 294): “Como as publicações tinham autoria dos irmãos maristas, que não queriam seus nomes discriminados, apenas o logotipo da Congregação com a sigla FTD aparecia nas capas.”.

⁶⁶ Restaino (2005) aponta a ausência desse autor, que teria registrado falares não identificados com a norma culta carioca, nas antologias escolares.

inclinada para o livro. [...] 8. Enfim, ler com expressão e sentimento, ...” (p. 8). Não se indica a autoria dos conselhos, que parecem ser uma síntese pessoal de Cegalla, mas estão em conformidade com a abordagem técnica da leitura que se desenvolveu na pedagogia para o ensino primário.

É curioso que Cegalla tenha afirmado, em texto para a seção “Memória Viva” da Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, em 2000, quando sua “Novíssima Gramática” chegava à 43ª. edição, que nos anos 50, época em que começou a lecionar no colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro, “os poucos livros existentes no mercado para o ensino de Português eram em preto-e-branco, formato pequeno, mal elaborados, indigestos”. Teria sido em face dessa “penúria de bons livros” que lhe teria brotado a ideia de “elaborar manuais didáticos inovadores e mais atraentes, tanto no conteúdo quanto no aspecto gráfico” (p. 28). Seus primeiros livros foram editados pela Francisco Alves e os demais, a partir de 1965, pela Editora Nacional. Seus livros por esta editora⁶⁷ na década de 60, todavia, também são em preto-e-branco, sem ilustrações, de formato, aspecto gráfico e redação semelhantes aos demais.

Desde dezembro de 1961, entretanto, já havia sido aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reduziu o número de disciplinas obrigatórias e tornou o latim uma disciplina complementar. A partir de então, deviam ser escolhidos para as duas primeiras séries do ginásio “textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário”, de autores brasileiros dos séculos XIX e XX, enquanto para as duas séries seguintes deveriam ser textos descritivos, narrativos e dissertativos de prosadores e poetas “modernos”⁶⁸ brasileiros e portugueses.

O objetivo oficial principal do ensino de português passa a ser proporcionar “adequada expressão oral e escrita”, devendo as atividades estarem organizadas em três blocos: expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva. Desse modo, o objetivo do conhecimento dos “bons autores” é adiado para o “colegial” e a formação moral e cultural deixa de ser mencionada. O professor fica incumbido de

⁶⁷ Os livros de Cegalla apontam adequadamente as fontes dos textos, indicando obra, edição, data, páginas de localização, o que não era comum nesse universo – no entanto, de forma contraditória com esse rigor nas citações, suas coleções da década de 70 são “sem data”, provavelmente uma estratégia da editora para driblar a rápida obsolescência dos livros escolares seriados.

⁶⁸ Razzini (2000, p. 111) observa que não fica claro se moderno se opõe a clássico, indicando autores do século XIX em diante, ou se identifica com o modernismo, referindo-se a escritores do século XX.

situar o trecho lido na obra de que foi extraído, o que supõe (ou projeta) um professor com conhecimento suficiente para isso.

A metodologia para a leitura em aula começa a aparecer nas orientações ao professor. Aída Costa sugere um “plano da aula da leitura”: apresentação do autor e do texto; situando-o na obra, leitura expressiva do professor; leitura silenciosa do aluno; interpretação do texto, feita pelos alunos com auxílio do professor; leitura expressiva dos alunos; estudo das particularidades – enfim, um roteiro para abordagem dos textos (que os professores, em sua prática, poderiam simplesmente ignorar). De qualquer modo, os exercícios envolvem ditado, redação, algumas paráfrases e o texto é usado como apoio para o aprendizado gramatical: “Distinguir, no texto, os nomes derivados dos primitivos; Indicar os adjetivos em grau superlativo eventualmente existentes no texto”, assim por diante (v. III, 1965, p. 38).

Magda Soares afirma, no “Manual do professor” do “Português através de textos”, que a leitura deveria ser precedida de uma motivação, questões que o professor deveria lançar à turma para provocar-lhe o interesse pelo texto; na sequência, alternar formas de leitura (silenciosa, oral pelo professor ou por um aluno, avisado previamente, e sem pedir que cada um leia um pedaço); se fosse possível (pela natureza do texto), poderia ser feita uma leitura dialogada.

Soares defende as questões de múltipla escolha como forma de desenvolver a capacidade de discriminação, julgamento e raciocínio, já que o aluno é obrigado a comparar as opções, relacionar, julgar: “Para desenvolver a capacidade de compreensão, análise e crítica dos textos, é sem dúvida um dos melhores procedimentos” (1967, p. 37). Além disso, o aluno precisa perceber o plano de desenvolvimento das ideias no texto, a estrutura da mensagem e a ordenação do pensamento.

Assim como outras obras voltadas ao público ginásial, as primeiras edições dos livros de Cegalla e Magda Soares, que prosseguirão como autores de didáticos nas décadas seguintes, não têm ilustrações. A coleção de Aída Costa já tem alguns poucos desenhos em preto e branco, mas é exceção. A entrada no curso secundário parece, assim, uma despedida dos livros ilustrados da escola primária, uma demarcação entre o tempo da infância e o da pré-vida adulta, que psicólogos e pedagogos já chamam de adolescência. Os textos não contavam, nessa fase, com nenhum recurso adicional para “atrair” o leitor, em um momento em que as revistas

ilustradas e as histórias em quadrinhos já faziam parte do universo de leitura de uma parcela significativa de jovens escolarizados⁶⁹.

Uma análise dos títulos de uso autorizado para as escolas do estado de São Paulo em 1969⁷⁰ mostra o que é provável que tenha acontecido também em outros estados, a convivência das obras mais “tradicionais”, isto é, nos moldes do ensino dos anos 40 e 50, com essas que propunham algum tipo de renovação – seja no aspecto editorial (textos e fichas no “Estudo Orientado de Português”, de Giacomozzi), seja em termos de abordagem pedagógica (estudo “através de textos”, “dirigido”).

A mudança do foco da disciplina para a comunicação, oficializada com a “Reforma de Ensino” de 1971, é posterior, portanto, à mudança na metodologia de abordagem, à “incorporação” das novas técnicas de ensino, não exclusivas do ensino de português.

Quando, em 1968, Geraldo Mattos publica, pela curitibana “Editora dos Professores”⁷¹, seu “Curso da língua atual”, tanto o “estudo dirigido” como a “instrução programada” já estavam em processo de inserção nas atividades escolares. Os temas do estudo dirigido e da instrução programada haviam sido objeto de uma edição especial da “Revista do Ensino” em 1965, conforme Eliane Prado (2007), mas a “técnica” vai ser incorporada nos livros didáticos principalmente a partir da década de 70.

Esse primeiro material didático de Mattos tinha 25 unidades para cada uma das quatro séries, com texto e tópico teórico. Os textos da 1ª. série são ou de Humberto de Campos (17) ou de Guilherme de Almeida (8), os da 2ª., de Carlos Drummond de Andrade (15) ou Manuel Bandeira (10). Em relação às obras disponíveis no mercado, a proposta representa uma ruptura metodológica – a leitura extensiva de uma variedade de autores é substituída pela leitura intensiva de dois autores exemplares por série. Do ponto de vista do conhecimento da literatura nacional, parece uma opção bastante simplificadora; por outro lado, ela remete ao

⁶⁹ Drummond de Andrade, em Reunião (1969), fala de seu deleite com a revista ilustrada “Tico-Tico”, versão brasileira para uma iniciativa francesa (“La semaine de Suzette”) destinada ao público infantil e primeira a publicar história em quadrinhos no Brasil: “O Tico-Tico era de fato a segunda vida dos meninos do começo do século, o cenário maior em que nos inseríamos para fugir à condição escrava de falsos marinheiros, trajados dominicalmente com o uniforme, porém sem o navio que nos subtraísse ao poderio dos pais, dos tios e da escola. E era também misto de escola disfarçada de brincadeira.”

⁷⁰ Cf. Diário Oficial do Estado de São Paulo (1969, p. 22).

⁷¹ Editora coordenada por Ocyron Cunha, então professor da UFPR.

ensino das línguas clássicas, em que poucos autores forneciam material para vários anos de estudo. Nenhum exemplar de 3ª série foi localizado, mas o de 4ª. traz 25 autores diferentes, que constituem basicamente uma introdução aos modernismos brasileiro e português. As seções de “Interpretação” têm questões objetivas - de três alternativas cada uma, formuladas de modo a facilitar a opção correta (e a motivar o aluno por isso) - e de preenchimento de lacunas.

3.2 Nossa língua: mensagem e estilo

PISA: A TORRE

em vão te inclinas pedagogicamente

o mundo jamais compreenderá a
obliquidade dos

bêbados ou o mergulho dos suicidas

(PAES, 2000, p. 167)

O que o “Curso da língua atual” não tinha e que **Nossa Língua** (1972), destinado às mesmas séries, vai ter, além de textos de um número maior de escritores, é uma nova abordagem da língua – a fundamentação teórica da “Gramática Construtural da Língua Portuguesa”.

Embora a principal novidade da coleção esteja no âmbito da abordagem linguística, que será analisada no capítulo 3, interessa comentar aqui sua proposta em relação à leitura.

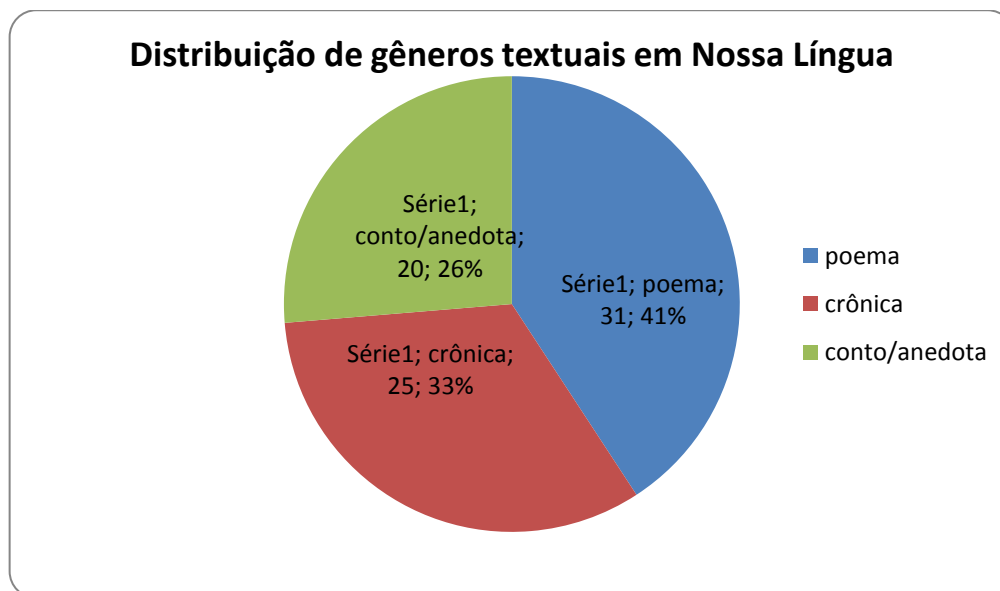
3.2.1 Os textos

A quantidade de textos é reduzida em relação às coleções das duas décadas anteriores, mas superior à da coleção “Novos Caminhos em Comunicação e Expressão”, da mesma FTD, lançada em 1976 (com 16 textos, dos quais cinco são divididos em 1ª. e 2ª. parte). Em cada volume, 20 textos⁷² compõem o tópico I (“Domínio da língua”) e outros cinco se destinam à “Leitura Suplementar”. O gênero

⁷² Essa quantidade de textos é superior à presente em “Novos caminhos em comunicação e expressão”, coleção da mesma FTD editada em 1976.

predominante é o poema (31 poemas, sendo 6 sonetos), seguido pela crônica (25), conto (10), anedota (10, todas no volume I) e uma “lenda”, que é, de fato, excerto de um romance, conforme apresentado no Gráfico 2. A distribuição desses gêneros é desigual entre as séries, o que pode indicar pouca interferência do editor. A lista total dos textos e autores da coleção está no Apêndice 1.

Gráfico 2.



Os textos classificados como anedotas são narrativas curtas relativas a personagens conhecidos do público (históricos ou contemporâneos), a maioria em tom humorístico, algumas destacando a exemplaridade de um gesto ou de uma fala. A predominância de crônicas e poemas favorece um aspecto positivo da obra, que é a possibilidade da leitura integral, mesmo assim, nem sempre fica claro se se trata de um excerto ou de um texto inteiro.

3.2.2 Os autores

Mais da metade da coletânea do volume I é tomada por textos de Humberto de Campos, mas nos volumes seguintes há maior variedade, predominando sempre os contemporâneos: Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Fernando Sabino, Guilherme de Almeida, Monteiro Lobato e Rubem Braga. Entre os 31 autores, um é o próprio Geraldo Mattos (com três textos), seis são portugueses (19%) e nenhum é paranaense. Não há, aliás, qualquer referência ao Paraná, de forma que nada

indicaria sua “origem” para o público do restante do país – nesse sentido, pode-se dizer que a coleção não se distingue de suas contemporâneas, porque assume como referência o mesmo grupo de escritores prestigiados.

O número de autores por série varia: sete na 5ª., 14 na 6ª., 13 na 7ª., 20 na 8ª. Excetuando-se Fernando Pessoa, os demais portugueses só aparecem no volume da 8ª. série, que é de iniciação literária.

Em relação à época de vida, e considerando-se uma classificação equivalente à utilizada anteriormente⁷³, 11 (35%) estavam vivos em 1970, 13 (42%) haviam morrido entre 1921 e 1969 e sete, antes de 1920. A grande maioria, portanto, é de autores que viveram no século XX. Nesse sentido, a seleção de textos de Back e Mattos se parece com a de outras coleções bem sucedidas da época.

Mesmo a coleção de Mathias Ferreira, que é considerada um marco da renovação dos livros didáticos de português, reúne autores que estavam nas antologias de Guérios, como (Dom) Aquino Correia, Raimundo Correia, Guerra Junqueiro, Bocage e Bilac, os mais frequentes em **Nossa Língua** – Humberto de Campos, Fernando Sabino e Carlos Drummond de Andrade – e outros “exclusivos”, só citados por ele. Castro Alves e os portugueses, porém, é que vão servir de exemplos para o estudo das figuras de linguagem, conteúdo típico da 4ª. série ginásial. Por outro lado, as crônicas de Paulo Mendes Campos são extraídas da revista Manchete – e não de livros – o que revela uma tendência de mudança no critério para a escolha das fontes dos textos.

No “Ensino Programado”, de França (s/d) também há diversos textos de Lindolfo Gomes e de Monteiro Lobato (como em Guérios), assim como de Humberto de Campos, Rubem Braga e Manuel Bandeira (como em Back e Mattos).

3.2.3 Questões de leitura

Geraldo Mattos (2007), diz que, em relação à produção de livros didáticos, seu orgulho maior era a seleção de textos: “Meu maior capricho eram os textos – porque é o texto que ensina. Os textos que eu escolhia – mesmo que tenha o nome do Eurico, os textos era sempre eu que escolhia”.

⁷³ Os escritores foram divididos em três grupos – mortos há mais de 50 anos, mortos nas cinco décadas anteriores à edição ou vivos no início da década da edição dos livros didáticos.

As atividades a partir dos textos são distribuídas em: 1. Vocabulário, 2. Mensagem, 3. Estilo, 4. Julgamento, 5. Redação, e 6. Exercícios. Alguns exercícios podem ser respondidos no livro, outros não. O “Livro do Mestre” indica que alguns deles devem ser copiados pelo aluno no caderno. Chama a atenção a proporção estável entre as seções – em geral, a última (“Exercícios”) ocupa o mesmo espaço que as outras cinco juntas, de duas a três páginas.

O estudo do vocabulário do texto, que nas coleções anteriores consistia em ler um pequeno glossário ou responder a questões sobre os sentidos dicionarizados – agora consiste em localizar no texto expressões equivalentes às oferecidas no exercício. O mesmo procedimento é sugerido no “Ensino Programado”, de França.

A “mensagem” do texto não deve ser entendida aqui como a conclusão de caráter moral, mas como o conteúdo do processo de comunicação. O aluno deve responder a questionários que exigem localização de informações e algumas inferências, além de enumerar os fatos das narrativas na sequência em que ocorreram. No volume IV, há mais perguntas (22 a partir de um poema de Cecília Meireles), e o aluno deve reconhecer também assunto, tema e as partes do texto (prólogo, trama, epílogo).

Na seção “julgamento”, o aluno é chamado a refletir e a se definir sobre atitudes e/ou situações presentes nos textos: é composta de seis a dez questões, que tomam, em geral, aspectos isolados do texto, já que sobre tudo se pode perguntar alguma coisa: “Qual é a melhor solução que se pode tomar quando se conhece o ridículo?” (vol. I, p. 6); “O que é uma situação ridícula?” (idem, p. 74); “Pequenas causas podem trazer graves consequências?” (idem, p. 89); “Que diz de sonho sem horizontes, irrealizável?” (v. IV, p. 920. As seções “estilo” e “exercícios” serão analisadas no capítulo seguinte, que analisa as questões sobre língua, assim como as propostas de redação, no capítulo 5. Essa partição corre o risco de desfigurar para o leitor a feição da unidade de ensino prevista pelos autores, mas precisou ser feita a partir da opção metodológica pelo tratamento dos grandes eixos (leitura, língua, produção textual), em lugar da abordagem total de cada coleção.

A função dos textos em **Nossa Língua**— ensinar ou ampliar vocabulário, testar a leitura, a compreensão (por meio da localização de informações, da ordenação lógica das informações lidas) – não difere da que desempenhavam em coleções anteriores. No “Livro do mestre” que acompanha a coleção, definia-se que

o texto, além de suporte para extração de informações, seria suporte analógico para a redação.

As escolhas linguísticas são objeto de exercícios de imitação, do tipo “siga o modelo”, ou de observação quanto à coloquialidade, não são exploradas em relação à construção dos sentidos do texto.

No “Ensino Programado de Português”, o texto é seguido por três tópicos: “Interprete”, “Observe e aprenda” e “Redação” - a seção “Interprete” tem questões abertas de localização de informação, cópia e julgamento (“Você acha que ele agiu bem? Por quê?” – v.l, p. 24); a parte gramatical, contudo, é sempre mais extensa do que a exploração do texto. Em “Novos caminhos...”, depois de cada texto há cinco ou seis questões objetivas (de três ou quatro alternativas) e quatro ou cinco abertas, em seção sem título específico – as questões se parecem com as de Nossa Língua: mas aqui não há espaço para o “julgamento” – trata-se apenas de perceber a ideia e as personagens centrais do texto, identificar elementos da narrativa, resumi-la; a parte mais extensa das atividades está em “Estilo e língua” e “Expressão”, em que estão os exercícios gramaticais.

Em 1975, portanto dez anos após sua primeira análise dos livros didáticos de português, Osman Lins denuncia o tom “aliciador” dos livros de “Comunicação e Expressão”, mais movimentados e atraentes que os velhos compêndios. Para ele, o tom em que os autores se dirigem (agora) aos alunos é demagógico, pretende seduzir pela lisonja – comportamento típico da sociedade de consumo. “A aprendizagem, aí, numa direção pragmática e pouco científica, anticultural, tende a ser apresentada não como um bem em si, mas como um instrumento de domínio” (p. 130). Lins vai cunhar a expressão “Disneylândia pedagógica” para dar conta das semelhanças entre os livros fartamente ilustrados e as revistas de histórias em quadrinhos. Segundo ele, as ilustrações são cômicas ou pretensamente cômicas, algumas chegam a um “delírio iconográfico” (p. 137) e subestimam o nível dos alunos.

Aparentemente, o escritor imputa as novidades apenas a uma estratégia comercial, mas os estudos de psicologia da aprendizagem que vinham fundamentando as propostas de renovação didática nos anos 60 pregavam a aproximação ao aluno, o dirigir-lhe diretamente a palavra. Se era uma aproximação “pragmática”, não era, todavia, “pouco científica”; por outro lado, a ampliação do público escolar foi acompanhada da necessidade de tornar o ensino mais inclusivo,

era necessário capturar o interesse do aluno e – se as histórias em quadrinhos eram atraentes, por que não usar os mesmos recursos para ensinar a sintaxe de colocação de pronomes?

Lins vai se revoltar contra a recomendação de que os textos literários não tenham ênfase no ensino, mas que haja equilíbrio entre esses e outros tipos de textos – julga que isso seria negligenciar a literatura, considerando que é o tipo de texto que o aluno não procura sozinho. Critica a maneira como a poesia é “utilizada”: “recurso muito apreciado é sugerir a leitura em voz alta e em grupo, única coisa a que parece destinar-se a poesia, a julgar por esses compêndios,...” (p. 143), e ainda a ausência, a incorreção ou a imprecisão das referências bibliográficas.

Na verdade, a poesia destinada à leitura em voz alta não era recurso novo, mas permanência de práticas anteriores (como visto já em relação aos livros de Guérios). Quanto às referências bibliográficas, as exigências editoriais são variáveis e as omissões e descuidos talvez indiquem que essas informações eram consideradas pouco importantes.

Resolvido a atualizar seu diagnóstico, o escritor faz, em 1976, um levantamento em 445 excertos para leitura, em que identifica os nomes de Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Manuel Bandeira e Monteiro Lobato como os mais citados, junto com grande número de autores que ele confessa desconhecer.

Lins supõe, no entanto, que Drummond e Sabino são frequentes porque cultivam a crônica jornalística – tanto que apenas três dos 20 textos do primeiro são de poesia: “nosso grande poeta está ali por engano” (p. 147) – “o gênero preferido dos nossos mestres é, sem dúvida, a crônica – e esta, quanto mais ligeira, melhor” – enquanto Stanislaw Ponte Preta aparece dez vezes, bons escritores ficam de fora:

Essa seleção absurda, totalmente desatenta ao patrimônio literário brasileiro, que procura ensinar ‘comunicação e expressão’ [...] insere-se, a meu ver, naquela atitude de cortejar o aluno, que já assinala. Procura oferecer ao educando, na medida do possível, o que há de mais fácil e digestivo em matéria de texto. (p. 148)

Acusa os autores de didáticos de não lerem literatura, mas conclui que os livros respondem a uma tendência do mercado, e talvez a propósitos do governo

(“se os órgãos fiscalizadores dão o seu beneplácito a semelhantes ferramentas, é que elas correspondem aos seus desígnios”, p. 149).

Não é difícil concordar com a hipótese do autor, considerando, por um lado, o conjunto de autores que escreveram a literatura brasileira nas décadas de 60 e 70, e por outro, os vínculos entre as políticas editoriais e a política educacional, mas, como observado em relação ao diagnóstico anterior, existe aí não apenas uma queixa de falta de leitura, mas uma queixa porque a seleção de autores não é a que ele considera melhor. O que hoje parece evidente – que há textos escolhidos por motivos de ordem didática (adequação ao tempo da aula, aos propósitos do ensino), mais do que por sua qualidade literária, era inaceitável para Osman Lins, que idealizava uma escola que priorizasse apresentar a “boa” literatura à juventude.

Por fim, o escritor constata, aliviado, que os professores já não citam a si mesmos (p. 145), “há maior variedade na escolha; houve uma alteração no repertório, de modo que Casimiro de Abreu, Raimundo Correia e Luiz Guimarães Jr. caíram em desgraça”.

A coleção **Nossa Língua** tem relativamente pouca variedade de autores, não utiliza recursos gráficos arrojados, desenhos ou muitas cores (mas mantém a prática da auto-citação). A linguagem nos exercícios é toda injuntiva: “Substitua”, “Troque”, “Diga-me” (nesse caso, expressão que supõe interlocução do aluno com “o autor” que se dirige a ele diretamente), “Enumere”. Em alguns momentos, porém, os enunciados das questões se apresentam menos formais, como em “2.1. Umas perguntinhas” (v. III, p. 88), ou “Uma brincadeirinha, posso?” (v. I, p. 180). O tom não é, apesar disso, “aliciador”.

Sobre esse narrador que se dirige diretamente ao aluno-leitor, observado na coleção de Mathias Ferreira de 1970, Batista (2004, p. 56) observa que é “como se a interação não se fizesse a distância” e a voz do narrador substituísse (excluísse) a do professor. Aparentemente, os autores, em **Nossa Língua**, tentam reproduzir sua forma de atuação didática nos livros – se a intenção de aproximação ao aluno é evidente, o que marca sua diferença em relação aos livros das décadas anteriores, existe também uma “contaminação” da experiência dos autores – por exemplo, em **Nossa Língua**, há alusões e sugestões de atividades que parecem ter sido propostas aos alunos do Colégio Militar, em que Geraldo Mattos trabalhava, como se o público da coleção fosse o mesmo de suas aulas.

De todo modo, a leitura não está aí apenas para o prazer ou pela exemplaridade; apesar de haver a exploração da “mensagem”, o que não havia na coleção de Mansur Guérios, os textos são utilizados também (ou principalmente) como fonte de estruturas linguísticas que serão treinadas.

Enfim, ainda que, em termos de abordagem de texto, a coleção se pareça com suas contemporâneas, em relação ao aspecto gráfico, ela é bastante simples e pouco ilustrada; mas o principal entrave à sua continuidade comercial parece ter sido a tentativa de uma “nova teoria” de abordagem linguística.

Segundo Bezerra (2003, p. 36), com a influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, na década de 70, os livros didáticos apresentam, ao lado de textos literários, textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos (HQ), que trazem uma mensagem a ser decodificada [...]. A nova coleção de Magda Soares, de 1973, por exemplo, é citada por conter principalmente textos não literários e HQ em abundância, acompanhados de perguntas como “quem é o emissor da história?”.

3.3 Leitura não literária, contrapontos e análise estrutural

Ler pelo não, quem dera!
Em cada ausência, sentir o cheiro forte
do corpo que se foi,
a coisa que se espera.
Ler pelo não, além da letra,
ver, em cada rima vera, a prima pedra,
onde a forma perdida
procura seus etcéteras.
Desler, tresler, contraler,
enlear-se nos ritmos da matéria,
no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora,
navegar em direção às Índias
e descobrir a América.

(LEMINSKI, [1987] 1990, p. 87)

O livro de Faraco e Mandryk traz a leitura no título (“leitura e redação”), seu modelo não é o antológico, nem o da coleção de histórias curtas e divertidas. Os textos são mais longos do que os normalmente encontrados nos livros didáticos, e vários têm por assunto a linguagem; são entrevistas, reportagens, artigos de periódicos, textos de divulgação científica, humorísticos e cartas de leitores. Sem compromisso com o ensino de literatura, a maioria dos textos literários é apenas para leitura “lúdica”, complementar.

Como já foi observado no capítulo 2, a análise de **Português Atual** teve de considerar seu percurso peculiar – não é uma coleção para o ginásial ou 1º. grau, nesse sentido suas atividades só são comparáveis às de outros livros avulsos destinados ao ensino de redação – mas as concepções de texto e de leitura podem ser avaliadas em relação às anteriores, porque a proposta do livro estabelece um diálogo com elas, é uma alternativa de ensino que critica os modelos anteriores. Na apresentação, Faraco e Mandryk (1980) declaram:

A língua portuguesa e seu ensino têm sido duas de nossas grandes paixões. Há muito tempo vínhamos sonhando com um livro diferente de português. De repente, resolvemos tentar concretizar o sonho. Aqui apresentamos o resultado desta nossa tentativa, esperando que, agora, este livro seja bastante útil a você (p. 7).

3.3.1 Os textos

TRISTE HISTÓRIA

Há palavras que ninguém emprega. Apenas se encontram no dicionário como velhas caducas num asilo. As vezes uma que outra se escapa e vem lusir-se desdentadamente, em público, nalguma oração de paraninfo. Pobres velhinhas... Pobre velhinho! (QUINTANA, 1994, p. 20)

Entre os 51 textos, os gêneros mais frequentes são a crônica (11) e o texto didático escrito pelos próprios autores (nove); em seguida, os artigos (sete) – dos quais três são retirados de periódicos -, seis reportagens, cinco poemas, três entrevistas, duas letras de música, o que não era novidade para a época⁷⁴, além de conto, capítulo de livro, excerto de romance, notícia, texto de campanha publicitária (um de cada) – e, finalmente, uma tira autêntica (não criada para o livro didático) da personagem Mafalda. A distribuição dos gêneros pode ser conferida no Gráfico 3.

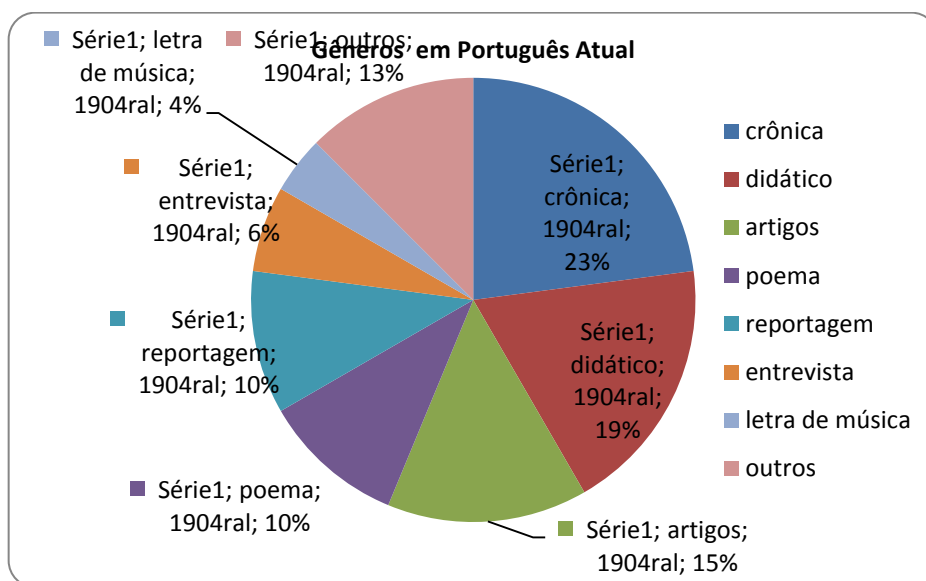
Somados, os textos extraídos de jornais ou revistas totalizam 46% (reportagem, entrevista e carta de leitor representam 20%), enquanto 27% são de livros. Um dos textos foi copiado do folheto de propaganda de uma fábrica de

⁷⁴ “Redação escolar: Criatividade”, coleção de Meserani nos anos 70, trazia letras de Chico Buarque.

polvilho. Essa forte presença de textos da mídia, do cotidiano, marca a “dessacralização” (ou “desliterarização”) do texto escolar e também da norma linguística ensinada pela escola.

As novas referências propostas são exemplares da língua “atual”, corrente – mas não se trata apenas disso, já que a linguagem dos textos contemporâneos na década de 40 também era “atual” – é a mídia que agora ganha importância como nova fonte de textos para a escola. Apesar de em Mathias Ferreira (1967), algumas crônicas já serem extraídas de revistas de atualidades⁷⁵, a importância dessas fontes era relativamente pequena.

Gráfico 3. Distribuição de gêneros textuais em Português Atual



Segundo Mandryk (2009) a proposta era não analisar textos literários, porque esse tipo de texto “existe para ser fruído, saboreado, e não para servir de modelo de língua nem de pretexto para exercícios gramaticais”. É a mesma ideia expressa por Soares, só que aqui de fato o critério é obedecido.

Essa mudança poderia sugerir que a renovação da linguagem vem de fora para dentro da escola, mas o que provavelmente ocorre é uma conciliação de

⁷⁵ Um artigo de José Alberto Gueiros em “O Cruzeiro” pede apoio à “Revolução de 64”.

interesses – é porque a linguagem tratada como modelo na escola já está em descompasso com o uso que precisa ser substituída⁷⁶.

Quanto aos temas, o primeiro tratado é justamente o do ensino de português: as crônicas “Gramatiquês”, de Sérgio Jockymann, e “Agora a escola é risonha e franca”, de Fernando Sabino, falam sobre os contrastes entre o “velho” e o “novo” ensino, que é o da “comunicação”, arejado e descontraído.

Além da própria língua, abordada sob diferentes aspectos, aparecem a televisão (sua programação, seu poder), o meio ambiente (poluição, preservação), a publicidade (e seus interesses). Pode-se dizer que eram temas em evidência na época, durante o período de abertura política do último governo militar; o livro “Técnica de redação”, de Magda Soares e Edson Campos (1978) também trazia textos sobre a linguagem, os meios de comunicação de massa e o meio ambiente.

A tira de Quino é a única ilustração de todo o livro:



No 2º. quadro, o pai pergunta a Mafalda o que ela está a fazer com a televisão desligada, no 3º. ela responde: Estou a pensar! Quero ter o gosto de poder pensar em frente da televisão ao menos uma vez! (p. 85)

⁷⁶ Uma pista nesse sentido é dada por Claudia Martins (2006) – analisando os jornais internos do Colégio Estadual do Paraná na década de 40, ela constata que, após o fim do Estado Novo e da censura prévia, a linguagem “passou a ser bastante coloquial e cheia de gírias da época, ao contrário dos jornais que circularam no período do Estado Novo, onde a escrita era bastante formal. Findo o Estado Novo, aparecem assuntos mais leves, do dia-a-dia dos estudantes, com uma linguagem mais simples.” (p. 186)

Mafalda abre o capítulo que traz uma reportagem sobre o impacto da TV no cotidiano, as pesquisas que investigavam a “vida sem tevê”, e o poder de atração das telenovelas (segundo a análise do texto, a TV não teria contribuído para a democracia cultural no Brasil); trechos de uma entrevista do então diretor da Rede Globo sobre a qualidade da programação; e fragmentos de um artigo de revista sobre o futuro da TV no mundo.

Esse capítulo é exemplar da nova abordagem da leitura – não se oferece um texto apenas, seguido de questões, mas vários, que apresentam diferentes (e divergentes) pontos de vista sobre o tema. A polêmica vem, assim, substituir a placidez com que se apresentavam as sequências de textos anteriores. Ler é julgar, mas não de modo vago, através de impressões, é avaliar argumentos e tomar partido, escolher com o que concordar e de que discordar.

3.3.2 Os autores

LÍNGUA

A língua portuguesa deveria dispensar seus defensores pedantes e defender-se por si mesma.

(DRUMMOND DE ANDRADE, 1987 , p. 93)

Considerando finalidade e público-alvo iniciais, não é possível comparar a lista de autores desta obra com as das outras analisadas – no entanto, note-se que alguns fazem parte da seleção habitual de autores nos anos 60 e 70: Rubem Braga (quatro textos), Drummond de Andrade (três), Fernando Sabino (dois) e Monteiro Lobato (um). Crônicas de Millôr Fernandes já haviam aparecido na coleção de Magda Soares.

Além disso, o livro dá espaço a outras vozes sociais, que não a dos “literatos” profissionais - jornalistas, publicitários, leitores da revista *Veja* – e a autores estrangeiros (o linguista Malmberg, o escritor Ray Bradbury, o suposto “Cacique Seattle”, o cartunista Quino).

As unidades e as atividades são todas costuradas pela voz dos autores - Faraco e Mandryk – responsáveis também pela teorização sobre a língua. Nas demais coleções, a autoria está, por assim dizer, nos “bastidores” – da seleção e disposição dos textos, das sínteses teóricas, das questões e propostas de texto. Em

“Português Atual” ela é explícita – é possível saber o que os autores afirmam sobre o tema da língua, é uma autoria assumida, não impessoalizada pela didatização.

3.3.3 Questões de leitura

Um dos diferenciais importantes da obra, tanto em relação às mais antigas quanto às suas contemporâneas, está na abordagem do textos. Em sua maioria, os textos não são reproduzidos na íntegra: só são aproveitados trechos e não se sabe a extensão das lacunas. Apesar disso, todos são apresentados ao estudante – se diz de onde foram retirados e, se é um artigo de revista, por exemplo, são explicadas as características da seção em que foi publicado.

O estudo do conteúdo se distingue, primeiro da abordagem tradicional a partir do vocabulário, depois das questões de simples aferição de leitura que remetem o estudante a cada informação ou linha do texto.

Os títulos dos capítulos (não são lições ou unidades) são, às vezes, tópicos teóricos, outras vezes os títulos mesmos dos textos, em outras ainda uma criação que dá ideia do tema: “Direto ao assunto”, “A Língua e a Vida da Sociedade”, “O Gás Misterioso”. Os capítulos são todos encadeados, de forma a resgatar o que foi lido antes, conferindo unidade à proposta do livro: “No capítulo anterior, tomamos conhecimento de...”; também existe solicitação de síntese ao final de cada um.

As seções são irregulares: em vários capítulos, há um “roteiro para discussão” do texto; em outros, “análise do conteúdo”, “análise da estrutura do texto”. Não há questões objetivas, que eram características dos livros da década de 70, são todas perguntas abertas: “Analisando a resposta do item 2, você concorda com o autor quando ele diz que...?” (p. 52)

Já no primeiro capítulo, o encaminhamento metodológico supõe que o usuário utilize o livro em contexto institucional, com colegas e professor: “O texto de Sérgio Jockymann é muito rico em ideias sobre a língua e sobre o ensino. É importante discuti-las com o professor e com os colegas da turma. Apresentamos, a seguir, um roteiro para facilitar a discussão:...” (p. 11). O roteiro, nesse caso, serve tanto para o aluno como para o professor.

No capítulo 2, depois de apresentados dois pontos de vista e questões sobre cada um, os autores fazem uma síntese (da discussão do capítulo) em 74 palavras,

sugerindo que o aluno, com os colegas e ajuda do professor, produza uma menor: “Vocês vão dizendo oralmente e o professor vai anotando no quadro. Assim, vocês podem fazer e refazer até que o resultado satisfaça a todos.” (p. 16)

Um “exercício com texto” é proposto ao final do capítulo 3, que deve tomar como modelo a análise feita anteriormente:

1. Qual o *assunto* do texto?
2. Qual o *objetivo* com que foi escrito o texto?
3. Resuma o(s) assunto(s) de *cada parágrafo*.
4. Localize as expressões de *ligação* entre os diversos parágrafos.
5. Como se faz a *introdução* do texto?
6. Em torno de que ideia se *desenvolve* o texto?
7. Quais os elementos apresentados na *conclusão* do texto?
8. Vamos *escrever* um texto com o objetivo de...

(p. 46)

Identificar o assunto do texto era solicitação comum nas questões dos livros didáticos, o mesmo não se pode dizer de identificar o “objetivo com que foi escrito”. O aluno deveria pensar no motivo, perceber a intencionalidade da argumentação. Esse tipo de questão – que hoje pode parecer banal – representava uma inovação – basta pensar que outros livros de redação, que serão analisados no capítulo 5, se ocupavam em desenvolver modelos de parágrafos para cada parte do texto, ou pretendiam “despertar a criatividade” do aluno com estratégias de desinibição e estímulos emocionais. A estratégia de Faraco e Mandryk era a de evidenciar as funções da escrita – o texto como o lugar em que se diz algo a alguém por algum motivo, com alguma finalidade, não como mero exercício de estilo.

A ênfase na síntese e na ligação entre os parágrafos, assim como na essencialidade das três partes – introdução, desenvolvimento e conclusão - se justifica pela visão de que o texto é construído a partir de uma estrutura, que deve ser reconhecida.

Quando o texto analisado é uma entrevista do filólogo Antônio Houaiss (apresentado por Faraco e Mandryk como “um dos maiores estudiosos da língua no Brasil”), os trechos desta aparecem gradualmente, intercalados com atividades, de maneira a comentar e conduzir a leitura (p. 55 a 59). Eles mesmos destacam o que é importante nas respostas de Houaiss, conduzindo o aluno a tirar conclusões tanto sobre o conteúdo quanto sobre a estrutura da entrevista. Por exemplo, pedem que o estudante avalie a adequação do texto escrito pelos redatores como apresentação

da entrevista. A forma escolhida pelos jornalistas não é, assim, assumida como verdade, como exemplo, mas como uma opção que pode ser pesada, criticada, contestada. Do mesmo modo, as falas dos entrevistados são tratadas como pontos de vista e pedem que o leitor se posicione: “Na opinião de Houaiss, os grandes temas da coletividade têm sido abordados nas escolas brasileiras? Você acha importante debatê-los? Por quê?” (p. 59)

É um modo de estudar o texto que investiga os pontos de vista, na seleção vocabular, centrado nos sentidos do texto – não se trata mais de apenas exercitar a sinonímia, mas de perceber as possibilidades, a riqueza e a flexibilidade da língua; e ao mesmo tempo, perceber que escolhas diferentes produzem diferentes sentidos; não se trata de admirar o estilo ou a beleza do que foi escrito, mas de perceber como sua construção tem efeitos argumentativos – é a perspectiva discursiva que se anuncia, mas não tratada de forma teórica.

Uma das cartas endereçadas à revista *Veja* (em 13/09/78) é de Sírio Possenti, então professor em Ijuí, Rio Grande do Sul, e que viria a ser, na UNICAMP, importante referência no debate em torno do ensino de língua: “(Sr. diretor:...) Na qualidade de professor de Linguística e de Língua Portuguesa, e de defensor da ideia de que a língua não é um instrumento neutro e asséptico, fico muito satisfeito ao ler...”(p. 59) Os autores acrescentam: “Observação nossa: ‘Linguística’ é a ciência que estuda as línguas humanas.” Só aqui, portanto, por necessidade de esclarecimento da carta selecionada pela revista (e por Faraco e Mandryk), se define Linguística, embora o livro todo se fundamente nessa ciência.

Nesse capítulo, o tópico de análise se chama “Discussão das cartas” – as cinco questões pedem que o aluno compare e avalie se os pontos de vista coincidem ou divergem, retomam ideias dos textos do capítulo 1 e duas incidem sobre escolhas realizadas por Possenti: a frase de Houaiss que ele destaca da entrevista e o sentido de sua própria afirmação sobre a língua.

No capítulo 8, dois textos têm o título “Brasília” (p. 109-111). O primeiro, de autoria não indicada, é informativo e aborda o projeto arquitetônico da cidade, suas características, e a constituição das “cidades-satélites” do Distrito Federal como “um dos maiores sérios problemas socioeconômicos da região”. O segundo é um poema de Antônio d’Ávila, que fala dos “homens de couro” que puseram a mão no aço, no cristal e no mármore e criaram vida com eles, mas descobrem depois que “só transcorridos mil milagres daqueles, os filhos dos filhos de um homem de couro

poderiam ser donos de uma estrela no chão,...” O roteiro para discussão dos textos explora as ideias, as imagens e os recursos formais, procurando evidenciar como o mesmo objeto havia sido considerado sob perspectivas diversas.

Mesmo na leitura lúdica, são colocados lado a lado, por exemplo, "Tarde em Itapoã", de Vinícius de Moraes ("Um velho calção de banho/O dia pra vadiar...") e "Suíte dos pescadores, de Dorival Caymmi ("Minha jangada vai sair pro mar/Vou trabalhar...") – Não há atividade sobre a leitura “lúdica”, mas esses textos são encimados, respectivamente, pelas questões “Será bem assim?” e “Será sempre assim?”. Em seu depoimento, Faraco (2008) afirma que esse método de contraposição de pontos de vista foi inspirado em material utilizado por ele (como aluno) em um curso nos Estados Unidos.

Assim como **Nossa Língua, Português Atual** é um projeto de ensino que quer romper com a tradição, quer ser alternativa ao que está no mercado. O conteúdo linguístico sob nova abordagem está combinado a uma dinâmica didática também nova.

Em que medida a coletânea de textos e a abordagem da leitura podem definir rumos no ensino de português, não é possível definir a partir deste estudo. Mas é certo que esses livros didáticos partilham da crença no poder da leitura. Qualquer estudante de Letras dirá que o ensino de português parte de “textos”. Alguns localizarão nos anos 80 do século passado a “revolução” pedagógica que teria trazido o texto para a sala de aula. Os materiais nos mostram, no entanto, que alguns gêneros de texto sempre estiveram lá. As atividades de leitura, os “usos” dos textos, porém, variaram. A percepção das continuidades e rupturas vai ficar mais clara a partir do capítulo seguinte, em que se trata da língua, da forma como é apresentada nas obras e da forma como é ensinada, sempre “a partir dos textos”.

4. A GRAMÁTICA OU A LÍNGUA

Talvez a maioria dos filólogos de 1920 morresse de estupor vendo um professor do Pedro II [...] afirmar calmamente que a exigência de colocação de pronomes à portuguesa, é coisa pra nós relegada ao domínio das bizantinices anacrônicas. Vencemos já uma formidável etapa. Agora só nos falta o passo definitivo, que será ver tais e tão doutos filólogos ‘errarem’ também a colocação dos seus pronomes. ‘Me parece’ que nada mais poderíamos desejar então...
(ANDRADE, M., 1993, p. 52 - artigo publicado no Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, em 14/04/1940).

Depois da tese pronta, tendo eu teimado em escrever do meu jeito, [...] dei os originais a duas colegas para ler, ambas linguistas, mas também formadas professoras de português. E elas começaram a corrigir todas as vírgulas e concordâncias com **se** (tipo vendem-se casas) e de, mais infinitivo (tipo Está na hora de a onça beber água) e até colocação de pronomes. Eu que pensava que sabia virgular, vi contestada a minha pontuação. E estranharam minha linguagem coloquial. E aí? Me vi diante da repressão gramatical.
(PONTES, E., 1986, p. 147 - conferência realizada em reunião da SBPC de 1985).

Entre a fala de Mário de Andrade sobre os filólogos e o desabafo da linguista Eunice Pontes estão quatro décadas de ensino de português na escola. Para ele, mais de um século depois de nossa independência política, estávamos a caminho de escapar do domínio das regras gramaticais de Portugal, defendidas por certos filólogos; para Eunice Pontes, formada pela linguística, a repressão vinha das colegas professoras de português. Quem representa a tradição no trato com a língua – o escritor na década de 40 ou as professoras, quarenta anos depois?

Segundo Edith Pimentel Pinto (1981, p.xiii), até 1945, expressões como “língua nacional”, “idioma nacional”, “língua pátria”, “língua vernácula”, presentes nos manuais escolares, convinham particularmente aos que desejavam evitar a tomada de posição quanto à língua do Brasil dever ou não ser chamada de “portuguesa” (idem, p. xiv).

Na campanha do Modernismo, a língua da “Nação brasileira” foi explicitamente defendida por figuras-chave como Mário e Oswald de Andrade; não faltaram também pronunciamentos contra o purismo e os excessos dos pedantes prontos a “corrigir” os pronunciamentos alheios. No entanto, mesmo para um escritor como Manuel Bandeira, cujo verso “Abaixo os puristas!” ecoou no Teatro Municipal de São Paulo durante a Semana de Arte Moderna (1922), o português defensável (e que, portanto, deveria ser objeto de ensino na escola) era o português “de escritores

e gente de boa sociedade”⁷⁷, não a linguagem popular. Era aceitável que a nossa língua tivesse características próprias, mas ela deveria estar “à altura” do português europeu, de modo que as alterações reconhecidas como advindas dos usos da população não letrada eram repelidas – ou reconhecidas como elementos folclóricos⁷⁸.

Junto com o reconhecimento da diversidade linguística, surge o desejo de padronização: o filólogo Antenor Nascentes, em 1930, sugere ao então Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo, constituir uma comissão destinada “a fixar uma pronúncia padrão para o ensino nas escolas primárias, profissionais e normais” (PINTO, p. xxx). Conforme Dias (1996, p. 75), fracassa o projeto à Câmara dos Deputados em 1935, determinando que a língua fosse chamada “brasileira”.

Além disso, avaliações posteriores do Modernismo, como a de Alceu Amoroso Lima, classificaram a temática da língua entre os arroubos e excessos “irreverentes” da chamada “1ª fase” do movimento⁷⁹. Escritores das “fases” seguintes, como Graciliano Ramos, vão corroborar a crítica aos que não escreviam conforme o padrão – acusação que pesou contra, por exemplo, José Lins do Rego⁸⁰.

Sob o regime do Estado Novo, instaurado em 1937, portanto, houve a busca de definição de um padrão de português à altura das “línguas de cultura” europeias – mesmo que fosse diferente do padrão lusitano, deveria manter seu *status* e restringir as contribuições populares. Por outro lado, era necessário conter as iniciativas dos grupos de imigrantes que insistiam em manter e ensinar sua língua materna às crianças. O caso da proibição do “falar alemão” em comunidades do Sul é exemplarmente abordado por Cynthia Campos (2006). A temática presente nas leituras escolares será, na década de 40, objeto de prescrições, no sentido de abordar, por exemplo, o amor ao Brasil.

O ensino de português foi defendido como fator de unificação nacional, devendo veicular os valores prestigiados social e politicamente. Essa idealizada unificação implicava, portanto, a exclusão do uso de outras línguas, mas também das variedades orais e não prestigiadas do português do Brasil. É significativo, por exemplo, que em 1940 o Departamento de Propaganda e Imprensa do governo federal tenha programado uma série

⁷⁷ Ver Bornatto (2004, p. 63).

⁷⁸ Para uma análise do confronto de discursos sobre língua e ensino no Brasil e a regulamentação da língua entre as décadas de 30 e 40, ver também a tese de Rasia (2004).

⁷⁹ Dois trabalhos meticulosos e importantes, de Barbadinho Neto e de Carlos Lessa, oferecem, porém, outra perspectiva – após avaliação quantitativa de determinadas ocorrências linguísticas de textos das décadas de 20 a 50, ambos mostram que houve renovação da língua escrita.

⁸⁰ Ver Pinto (1981, vol. 2).

de conferências pelo Brasil com o objetivo de “disseminar o gosto nacional pela boa linguagem”⁸¹.

Só em 1946 a comissão de professores, escritores e jornalistas nomeada para opinar sobre a denominação do idioma nacional decide por “língua portuguesa”. Logo, ao denominar sua coleção didática como “Português Glnasial” em 1944, Mansur Guérios se antecipara a essa decisão, apostando na força de nossa herança lusa.

Embora “gramática” seja o termo que define as seções de estudo nos livros didáticos pesquisados, este capítulo trata das sistematizações sobre a língua e dos exercícios que tinham por fim o “domínio da língua”, a expressão “correta” ou “adequada”. Falar só em “gramática” não daria ideia dos embates em que esse termo foi alvo da discussão. Ensinar a língua “com” mais ou menos ou “sem” gramática foi uma questão constituinte da tradição da disciplina.

Se nos anos 40 tratava-se de decidir qual era a língua - se a “mesma” de Portugal ou não, e a colocação de pronomes átonos devia ser decidida como obediência ou não ao padrão lusitano (a “sintaxe lusíada” a que se refere Manuel Bandeira⁸²), no final da década de 70, a decisão era sobre como justificar o ensino de uma variante (cult, padrão, nacional) da língua em detrimento das demais, já que – reconhecida a diversidade – as opções se pareciam. Nesse momento, a colocação dos pronomes é avaliada em função de uma suposta norma brasileira – se nesta a mesóclise (inserção do pronome no meio da forma verbal, como em “procurar-se-á”) era arcaísmo, por que valorizá-la?

Ao longo do tempo, ensinar “a língua” deixa de ter um sentido claro, consensual, porque é preciso definir se a língua ensinada é a da pátria, a materna, a das pessoas “cultas” das regiões urbanas, a adloquial, a formal. Este não é um trabalho de linguística e meu objetivo não é adentrar essas questões; mas, para entender os materiais das décadas de 40 a 70, é preciso enfrentar essa diferenciação entre os termos e a desvalorização que a gramática normativa vai sofrendo no meio acadêmico.

A escola brasileira levou décadas para explicitar a distinção entre a língua “nacional”, oficial, a que pretensamente unificaria e identificaria a população à nação, e a língua materna – que todos aprendem em casa, antes de ir à escola. Hoje parece evidente que essa “língua materna” não é uniforme, mas ela foi considerada dessa forma, assim como a “língua do povo”. Aos poucos, a linguística moderna foi esclarecendo esses conceitos, mas aqui é necessário olhar a discussão com os olhos de cada época. Pfeiffer (2004, p. 8, cit. por SILVA, 2005, p. 5) discute a questão da denominação:

⁸¹ O tema da palestra inaugural era “A exaltação da nacionalidade através da boa linguagem” (Gazeta do Povo, Curitiba, 20.02.07, seção “Deu na Gazeta”, p. 2).

⁸² No poema “Evocação do Recife”.

Na ordem do imaginário, espaço da organização dos sentidos, tudo se passa como se o sujeito de linguagem brasileiro fosse à escola para aprender a sua língua materna e não a língua nacional. Se a língua nacional fosse objeto evidente de aquisição na escola, seria possível inclusive, e por isso mesmo, que se fizesse a diferença entre aprender sobre a língua materna (fundamental) e, como se passa, aprender a língua materna.

Silva (idem, p. 4) aponta como, no relatório do grupo de trabalho reunido pelo MEC e coordenado por Celso Cunha, em 1976, tais termos ainda são usados indistintamente: “usa-se como termos intercambiáveis, equivalentes: ‘idioma’, ‘língua materna’, ‘língua portuguesa’, ‘português’ e ‘língua vernácula’” (p. 4).

FILOLOGIA, GRAMÁTICA, LINGUÍSTICA

O currículo oficial da década de 30 trazia, para os poucos que concluíam o secundário na época, pontos de “gramática histórica”, responsabilidade dos filólogos, e a gramática escolar de sucesso era a “Gramática Expositiva da Língua Portuguesa”, de Eduardo Carlos Pereira. Várias gramáticas até a década de 40 dialogam com essa, lançada em 1907: o “Manual de Língua Portuguesa (Luso-Brasileira)” (1928) para o curso superior, da FTD, tem uma apresentação de Sá Nunes (ex-professor de Mansur Guérios) intitulada “Como se ensina gramática”, em que o autor questiona o método indutivo que apresenta a teoria antes dos exemplos (usado por Pereira); já Silveira Bueno denuncia, na apresentação da sua gramática, que a de Pereira fizera sucesso porque “representava uma volta aos lugares comuns do ensino ginasial”, entre eles o excesso de análise lógica, “ponto nevrálgico do ensino brasileiro” e “martírio maior dos estudantes - Bueno conclui que “o peso terrivelmente asfixiante da rotina continua(va) a abafar o ensino do idioma” e que era preciso “dar atenção aos fatos da época, viver no presente” (1944, p. xii-x).

Para autores como Silveira Bueno (1944), a gramática é “a ciência que codifica e sistematiza as regras do idioma, baseando-se na observação dos fatos da linguagem viva do país” (p.11). Para o senso comum, no entanto, a gramática é a compilação total das regras da língua, que permitem saber o que é certo ou errado. Não era corrente a distinção entre gramática “normativa” ou “prescritiva” (que define

o que é certo ou errado, baseado em critérios históricos, de uso, eufônicos⁸³ ou subjetivos⁸⁴) e gramática “descritiva” (que descreve como a língua é).

Os que estudam a língua, nessa época, são gramáticos ou filólogos – não reconhecidos como linguistas⁸⁵. Mansur Guérios era um pesquisador, certamente um filólogo, mas também um gramático. Como tal, porém, não era avesso às novidades e expressava sua insatisfação com a teoria gramatical.

Em 1960, seu ex-aluno Aryon Dall’Igna Rodrigues, é contratado como professor de Linguística Geral e Língua Tupi-Guarani da UFPR – quando ainda não havia a obrigatoriedade da disciplina de linguística nos cursos de Letras. Rodrigues foi, conforme Borges Neto (2005, p.4), o primeiro brasileiro “doutor em Linguística, com formação regular, a atuar em nossas universidades”.

Segundo Vandresen (2001, p. 1), em 1961 existiam 83 cursos de Letras no país e a implantação da nova disciplina, determinada pelo Conselho Federal de Educação, suscitou polêmica, pois não havia professores habilitados a ministrá-la. Mattoso Câmara Jr., considerado pioneiro da linguística descritiva e do ensino de linguística no Brasil (deu cursos em 1938 e 1939 na Universidade do Distrito Federal e, a partir de 1948, na Universidade do Brasil) foi responsável pela divulgação de novas teorias em revistas cariocas de filologia e pela tradução de livros e artigos que viabilizariam o ensino da nova disciplina nas décadas seguintes.

A partir de 1959, a linguística indigenista tem espaço nos congressos da Associação Brasileira de Antropologia. Nessa área trabalhavam linguistas do SIL - Summer Institute of Linguistics (como Pike, criador da Tagmêmica⁸⁶), dos Estados Unidos. Aryon Rodrigues coordena, entre 1963 e 1964, o primeiro curso intensivo de

⁸³ O critério eufônico, do que “soa bem” impediria, por exemplo, formas como “vou o buscar no aeroporto”, determinando a regra de uso da ênclise com infinitivo: “vou buscá-lo no aeroporto”.

⁸⁴ Subjetivos porque expressão da escolha (ou do gosto) do gramático, sem outra sustentação teórica ou lógica.

⁸⁵ Os filólogos tiveram importante papel no século XIX para a legitimação do saber sobre as línguas nacionais, conforme Collinot e Mazière (1999, p. 45); e linguística, para Chervel (2001, p. 27) é apenas o “novo nome da teoria ‘erudita’ da linguagem”.

⁸⁶ Entre as escolas rivais do gerativismo (de Chomsky), estão a tagmêmica, a gramática estratificacional e a Escola de Praga. A tagmêmica é o sistema de análise linguística desenvolvido pelo linguista americano Kenneth L. Pike e seus colaboradores em conexão com seu trabalho de tradutores da Bíblia. Suas bases foram lançadas durante os anos 1950, quando Pike se distanciou, em vários aspectos, do estruturalismo pós-bloomfieldiano, e desde então têm sido progressivamente elaboradas. A análise tagmêmica tem sido usada para analisar um grande número de línguas até então não registradas, sobretudo na América Central e do Sul e na África ocidental. (WEEDWOOD, 2006, p. 136)

formação de professores de linguística, na Universidade de Brasília, também com linguistas vinculados ao SIL.

Conforme Altman (1998), o convênio com o SIL foi assinado por Darcy Ribeiro, então ministro da Educação, que queria “uma Universidade (a de Brasília) diferente de toda a tradição” (p. 115-116). O convênio dura até 1965, quando a UnB é fechada pelo governo militar. Sobre esses cursos, é interessante o depoimento da professora Ada Rodrigues (1988, p. 63), de 1963:

Recrudescia a onda nacionalista dos anos 50. Acreditávamos que, construindo a nova capital (Brasília) e lá instalando uma universidade, estaríamos a nacionalizar também o saber. [...] Reconhecia-se, aqui e ali, a necessidade de engajamento dos cientistas no processo de emancipação do país. Negava-se a neutralidade da ciência. [...] Como pensar que a análise tagmêmica fosse uma técnica útil para a descrição linguística? Como pensar, também, que a Linguística poderia ficar à distância, protegida pelos modelos estruturalistas, que se inauguravam entre nós? Não seriam justamente os norte-americanos, que nos vinham dar aulas, os responsáveis por um possível distanciamento da realidade que teimosamente pretendíamos empolgar? [...] Armei uma resistência individual, negando-me a assistir a alguns cursos, a me entrosar com alguns professores estrangeiros, porque os via como representantes das multinacionais que, a não ser para proveito próprio, costumam julgar desnecessárias a pesquisa e a própria universidade em países subdesenvolvidos.

A resistência de uns subentende a adesão de outros, por indiferença ou concordância. A postura de Eurico Back, que também fez os cursos do SIL, tenderá a uma atitude oposta à de Ada Rodrigues. Back defende o progresso, é contrário à subversão e à desordem, adere à ideologia do sistema “eficiente”, como se verá em sua explanação sobre o ensino de língua. Conforme Altman (op. cit., p. 115), Back fez o curso e

ficou famoso por ter sido o único capaz de ler Bloomfield de ponta a ponta. Não havia traduções e nem todos podiam ler em inglês. Mais tarde, Back reinventou a Linguística. Fez uma cópia da Tagmêmica e da psicolinguística behaviorista de Bloomfield. O ‘construturalismo’ nasceu dessas leituras. (DP agosto de 1992)

As primeiras gerações de professores que cursaram linguística, portanto, entram no mercado na segunda metade da década de 60. A partir de 1962, a fonética fazia parte do programa do ginásial, talvez o único assunto novo, que

agregava cientificidade aos estudos sobre a língua, mas dificilmente traria resultados práticos para o domínio da língua padrão, era apenas um conteúdo a mais, que renderia inúmeras questões (inúteis) em provas de português. Ainda era rara, nos livros didáticos, a discussão sobre as variedades do português do Brasil.

É Aryon Rodrigues quem reconhece, em 1968, que quase tudo o que vinha sendo escrito sobre língua padrão (ou norma linguística) no Brasil estava “prejudicado por uma atitude normativa e muito subjetiva”, que procurava impor à sociedade um padrão, em lugar de procurar descobrir o padrão, ou os padrões naturalmente constituídos na sociedade (RODRIGUES, 2002, p. 15).

Segundo Faraco (2008, p.186), o ensino de português no Brasil foi alvo de uma crítica bastante específica até meados do século XX; não se condenava propriamente o ensino da gramática – “que foi sempre elemento central da tradição escolar brasileira” – mas seus defeitos. Os críticos atacavam em especial a obsessão do erro, a ênfase na terminologia e não nos fatos e o excesso de formalismo da análise sintática tradicional. Nas décadas seguintes, contudo,

foi o ensino da gramática em si que passou a ser objeto de condenação, em particular no início dos anos 1970. Alguns eventos daquele período favoreceram essa condenação – de um lado, a consolidação da linguística como matéria universitária e, de outro, a euforia com a chamada era da comunicação, combinada com o imediatismo do pensamento pedagógico tecnicista, que era privilegiado pela tecnoburocracia do regime militar.(idem)

A linguística, em especial sob inspiração do estruturalismo norte-americano, explicitamente negava estatuto de cientificidade ao corpo de conhecimento que passou a ser designado pela expressão “gramática tradicional”. O Brasil vivia sob os efeitos da instalação de sua primeira rede nacional de televisão e o deslumbramento da chegada da transmissão televisiva em cores.

A pedagogia tecnicista, segundo Faraco, queria uma escola enquadrada por parâmetros de produtividade fabril e que não perdesse tempo com o que se considerava supérfluo, ou seja, a educação humanística tradicional (p. 186). Assim, “defendia-se uma pseudomodernização dos temas e dos procedimentos de ensino com ênfase na eficácia imediata da comunicação”. Embora boa parte dos livros didáticos, segundo ele, tenha substituído a gramática por conceitos da teoria da comunicação, “o ensino de gramática continuou a ser feito regularmente nas escolas – até mesmo por inércia porque, tradicionalmente, sempre se identificou, no Brasil, o

ensino do português com o ensino da gramática”, sem que houvesse qualquer esforço de renovação crítica, desprovido de qualquer sustentação filológica ou linguística mais consistente, cristalizando-se num saber limitado, repetitivo e nada funcional (que o autor chama de “norma curta” (idem, p. 187).

4. 1 A teoria gramatical como referência

O assassino era o escriba

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.
 Um pleonasma, o principal predicado da sua vida, regular como um paradigma da 1ª conjugação.
 Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial, ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito assindético de nos torturar com um aposto.
 Casou com uma regência.
 Foi infeliz.
 Era possessivo como um pronome.
 E ela era bitransitiva.
 Tentou ir para os EUA.
 Não deu.
 Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.
 A interjeição do bigode declinava partículas expletivas, conetivos e agentes da passiva, o tempo todo.
 Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

(LEMINSKI, 1984, p. 144)

A coleção ginasial de Guérios contém um volume único de gramática, destinado às quatro séries, como outras da época. Esse volume se diferencia de um compêndio gramatical não escolar por sua organização – as lições, seguidas de exercícios, são distribuídas por série, de forma que conteúdos afins (de morfologia ou de sintaxe) não estão reunidos, mas fragmentados – e alguns tópicos são repetidos em várias séries e aprofundados - para fins didáticos. Não é, portanto, uma obra de consulta rápida – é preciso estar familiarizado com a seriação das lições para localizar um tópico qualquer.

A edição mais recente localizada foi a 9ª., de 1961, que tudo indica ter sido a última. Até a 3ª. edição, há, para cada série, uma seção “extra-programa”, composta de seis a oito itens (desde “crase” até “vestígios do neutro”). Esses “extras”

permitiam que o autor apresentasse conteúdos que julgava relevantes. No final, estão os temas para redação, que serão comentados no próximo capítulo. A partir da 4ª. edição (1950), não há mais itens “extra-programa” e os índices por série vêm organizados alfabeticamente, facilitando a consulta. As reedições não seguem intervalo regular, e várias anunciam revisões, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Edições de Português Ginásial – Gramática e exercícios – para 1ª., 2ª., 3ª. e 4ª. séries”.

- 1944 – 1ª. ed. – Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde – Registro n. 395/44 – De acordo com o novo programa oficial e com o Vocabulário Ortográfico da Academia Brasileira de Letras - capa laranja e preta.
- 1945 – 2ª. ed. – capa dura – 13, 5x 19,7cm – verde claro e verde escuro. Cr\$ 16,00.
- 1948 – 3ª. ed. - “Com exercícios gramaticais e estilísticos”. Capa amarelo gema, título em letras brancas sobre fundo verde escuro. Cr\$ 20,00⁸⁷.
- 1950 – 4ª. ed. – “revista e melhorada” – capa mole, rosa claro.
- 1952 – 5ª. ed.
- 1953 – 6ª. ed. – “revista e melhorada” – capa mole, alaranjada. Cr\$ 20,00.
- ? - 7ª. ed.
- 1958 – 8ª. ed. – “revista” – capa mole – verde claro.
- 1961 – 9ª. ed. – “refundida de acordo com a NGB” – capa ilustrada, igual à da Antologia, figuras em lilás sobre fundo em tons de marrom e branco.

A quantidade de lições varia por série e nas reedições. De 1958 para 1961, o número de lições da 1ª. série cai de 50 para 37, mas o das demais séries tem pouca variação: 2ª. série, de 30 para 32 lições; 3ª. série, de 43 para 44; 4ª. série, de 32

⁸⁷ Estudar o preço dos livros não esteve entre os objetivos da pesquisa, os valores são citados porque constam das 4ªs. capas. A título de comparação, obra similar de Aníbal Bruno, em 1943, custava R\$ 14,00, e a “Gramática Normativa” de Silveira Bueno, anunciada na 4ª. capa do livro de Guérios em 1948, R\$ 35,00. Em 1956, a Câmara Brasileira do Livro promoveu, através da imprensa paulista, uma Campanha de Esclarecimento sobre o Preço do Livro Didático, demonstrando, “por meio de algarismos, que entre as despesas com a educação, a cifra correspondente a livros representava sempre a menor parcela”, uma vez que um ginásiano paulista dispendia, em período escolar de 200 dias, “as seguintes importâncias diárias com os livros exigidos pelos programas oficiais: 1ª. série – 8 obras – Cr\$ 1,30 por dia; 2ª. série – 9 obras (sendo 3 já adquiridas na 1ª. série) – Cr\$ 0,90 por dia; 3ª. série – 10 obras (sendo 1 já adquirida na 1ª. série) – Cr\$ 1,50 por dia; 4ª. série – 11 obras (sendo 1 já adquirida na 1ª. e 2 na 2ª. série) – Cr\$ 1,40 por dia, enquanto, no mesmo período de 200 dias, gastava por dia Cr\$ 24,00 em bonde (Cr\$ 1,00 por dia), em lanches (Cr\$ 5,00 por dia), roupas, uniformes (Cr\$ 12,00 por dia) e sapatos populares (Cr\$ 6,00 por dia). Os dados se baseavam na adoção de obras escolares por um ginásio de São Paulo “caracteristicamente frequentado pelo estudante de classe média”. (BOLETIM BIBLIOGRÁFICO BRASILEIRO, 1956, p. 18)

para 33 lições. É possível pensar que eram previstas de 4 a 6 lições por mês de aula, para que fossem vistas todas em um ano letivo.

As capas da década de 40 são mais coloridas e chamativas (especialmente a primeira) do que as posteriores. Só em 61, no entanto, a coleção ganha uma capa ilustrada exclusiva⁸⁸.

De uma comparação entre a 3ª. edição, dos anos 40, e a 9ª., do início dos anos 60, conclui-se que aquela tinha mais observações do autor, enquanto esta traz mais exercícios e exemplos e alguns tópicos mais desenvolvidos. A diagramação é alterada, com o uso de fontes menores, espaços maiores entre as linhas e as seções. Existe também mudança progressiva na forma de apresentação da matéria: em 48, a primeira lição se chama “Da frase”; em 58, antes da Portaria que imporia a Nomenclatura Gramatical, em 59, “Da frase e da oração”; em 61, “Da oração e tipos de oração”. Havia, portanto, um cuidado – talvez do autor, do editor, ou de ambos – no sentido de aperfeiçoamento da obra.

Em 1948, “frase” são palavras combinadas em ordem, e “oração” é o nome especial de uma frase com “sentido completo”. A incompletude era mostrada por reticências. São dados exemplos de sete tipos de orações e o questionário tem duas questões: “-Como se chama a frase de sentido completo? - Para que servem as reticências?” (p. 9).

Em 1958, o texto é basicamente o mesmo, falando em “frase” e “oração”, só muda um pouco a redação do 3º. parágrafo. Os exemplos são os mesmos: “Pedro estuda a lição. [...]Estuda Pedro a lição? [...]Que Pedro estude a lição!” As questões são quatro, já numeradas:

- 1) Que é frase?
- 2) Como se chama a frase de sentido completo?
- 3) Para que servem as reticências?
- 4) Dê um exemplo de cada tipo de oração.

Em 1961, a explicação é toda reformulada, ainda que Pedro estudando ou não a lição continue a servir de exemplo. Agora, se explica que as reticências evidenciam, na escrita, a interrupção de uma oração falada. E “tanto com sentido completo como incompleto, o conjunto de palavras se chama **oração**.” (grifo do autor) O novo conceito é destacado em um box:

⁸⁸ Não há informações sobre a autoria das capas.

Oração é uma palavra ou conjunto de palavras que exprime um pensamento de sentido completo ou incompleto.

Os tipos de oração são reduzidos a quatro, por conta da NGB. As questões são as mesmas anteriores. Nas lições seguintes, há mais séries de exercícios e, a partir da 3ª., aparecem “modelos de análise sintática”. Nos exercícios da lição sobre “sujeito”, o aluno deve completar (em seu caderno, porque não há espaço para isso no livro) as frases com substantivos: “... ama a Pátria. [...] ... rachou lenha [...]... rasgam os cadernos.” (1948, p. 11); na década de 50, um novo exercício pede que sejam sublinhados os sujeitos em: “1) Deus vê tudo. [...] 3) Você escreve cartas. [...] 6) Mário resolveu os problemas no quadro.” (1958, p. 17) A falta de espaço para resposta não é, todavia, um padrão da época – em “Língua portuguesa – gramática e exercícios”, de Aníbal Bruno (6ª. ed., 1943), os exercícios de completar trazem lacunas pontilhadas em tamanho suficiente para as respostas, o que não quer dizer que fossem utilizadas.

Nas edições pesquisadas, todas as lições têm títulos como os de códigos legislativos, que tratam, por exemplo, “Da organização do estado”, “Dos direitos”. Essa redação não é característica das gramáticas escolares. Em Bruno (op. cit.), o título da Unidade I é “Oração. Sujeito e predicado” (p. 15). O conceito de oração é o mesmo definido por Guérios em 44, e os exemplos são, inicialmente, “Pedro correu”, “O menino brinca”, completados, em seguida, por versos de Gonçalves Dias, Bilac, e trechos de Alencar.

Os programas que orientaram a escrita desses livros foram os de 42 e 51 (uma vez que a edição de 1961 não sofre ainda influência da LDB editada nesse ano), cuja “matéria gramatical” é apresentada, de forma a favorecer a análise comparativa, no Quadro 8.

O que muda de um programa para outro? Ambos fracionam os conteúdos de morfologia e sintaxe (termos que não são, em geral, conceituados ou explicados nos livros) ao longo das séries. Segundo o programa de 1942, já na 1ª. série o aluno deveria aprender o emprego do “cujo”, enquanto o de 1951 é mais conciso e prevê nessa série o estudo das “orações substantivas, adjetivas e adverbiais”. A sintaxe do verbo “haver” passa da 3ª. para a 2ª. série, a colocação dos pronomes átonos

permanece na 3ª. O estudo elementar da versificação entra no programa de 3ª. e 4ª. séries em 1951.

Quadro 8 – Conteúdos gramaticais nos programas de 1942 e 1951.

Série	Ano	Conteúdos
1ª.	1942	I - Oração – sujeito e predicado; classes de palavras: substantivos, artigos, adjetivos, numerais; concordância nominal II – Verbos – flexões; verbos regulares/irregulares; conjugação em frases, concordância III. Pronomes, advérbios; coordenação; análise léxica e sintática (só da coordenação); emprego do “cujo” e dos demonstrativos.
	1951	A oração, categorias gramaticais, gênero, número e grau, conjugação e vozes do verbo, concordância e regência, emprego dos pronomes átonos, o período de duas orações, orações substantivas, adjetivas e adverbiais.
2ª.	1942	I – Preposições, regência; substituição de frases por equivalentes; noções de subordinação; análise léxica e sintática. II – Predicados, aposto, conjugações do imperativo, mais-que-perfeito e imperfeito do subjuntivo; verbos conjugados reflexamente e com pronome enclítico. III – Vocativo, interjeições e locuções interjeitivas; processos de formação de palavras; graus de significação; comparação.
	1951	Período composto, categorias gramaticais, gênero, número e grau, conjugação e vozes do verbo, concordância e regência, sintaxe do verbo haver, emprego dos pronomes átonos, noções de composição e derivação.
3ª.	1942	I- Conjunções coordenativas; estudo mais minucioso e desenvolvido do período composto por coordenação; análise léxica e sintática; sintaxe ideológica e afetiva (alguns exemplos expressivos). II- Conjunções subordinativas; emprego do verbo “haver” e da partícula “se”; infinito pessoal e impessoal; concordância do predicativo. III- Período composto por subordinação, emprego de modos e tempos, análise léxica e sintática; colocação das palavras, principalmente dos pronomes átonos.
	1951	Recapitulação sistemática e estudo complementar, sintaxe de colocação, emprego dos tempos e dos modos, sintaxe do pronome se , colocação dos pronomes átonos, estudo elementar de versificação
4ª.	1942	I - Vocabulário, sílaba, número de sílabas, acento tônico; constituição das sílabas, qualidades físicas do som, noção de ênclise e próclise. II – Latim vulgar – declinações, conjugações; idéia da ação da analogia, criações românicas. III – Origem das línguas românicas; a língua portuguesa, seu domínio; constituição do léxico português; estudo breve de fonética-histórica, formas divergentes e convergentes; o português do Brasil.
	1951	Revisão – quadro dos conectivos coordenativos e dos subordinativos, quadros sinóticos da classificação das orações. A propósito da leitura feita em aula: Análise sintática, figuras de sintaxe, linguagem afetiva, linguagem figurada, noções de fonética fisiológica, estudo complementar da formação das palavras, comentário gramatical, versificação.

Fonte: Razzini, 2000, p. 345-346, 364-366.

Como apontado anteriormente, a insistência de ambos os programas em que os tópicos sejam tratados com apoio na leitura parece dialogar com a prática de ênfase nos conteúdos gramaticais desvinculados dos textos, tratados de forma autônoma, com base em frases avulsas.

As noções de gramática histórica da 4ª. série, que incluíam o ponto “português do Brasil”, cedem lugar a noções de “fonética fisiológica”. Com isso, fica excluída tanto a explicação sobre as divergências e aproximações do português do Brasil em relação ao de Portugal, que é o que se pode ler no livro de Aníbal Bruno, por exemplo, quanto uma interessante comparação entre a “linguagem literária” e a “linguagem oral do Brasil”, presente em Guérios. Bruno alude ao fato de que “no falar do povo são mais numerosas e profundas as divergências sintáticas”⁸⁹ entre Brasil e Portugal, aparentemente considerando que apenas o “povo” se distanciava do padrão e que a fala da elite brasileira fosse igual à da portuguesa. Guérios se alonga um pouco mais na explicação:

Deve-se fazer distinção entre a linguagem falada e a linguagem escrita; além desta, existe a linguagem acadêmica ou literária, como parte da modalidade escrita.

A linguagem literária do Brasil e a de Portugal é, no geral, a mesma. A linguagem oral, comum, corrente, de todos os dias, é bem diferente da linguagem gráfica, e mais ainda da literária.

A linguagem oral não é só diferente de região a região em Portugal, como também é diferente de região a região no próprio Brasil

Portanto, existe uma mesma língua portuguesa, escrita, oficial, acadêmica, literária [...], mas existem no Brasil, como ainda em Portugal, diversas línguas, ou, melhor, diversos dialetos orais. (p. 273)

Esse reconhecimento das “diversas línguas”, ou dialetos orais, e mesmo de várias modalidades escritas, coerente com as atividades de pesquisa do autor, embora fizesse parte das ideias em circulação, não foi localizado em gramáticas escolares contemporâneas a essa.

Na última lição da 4ª. série, Guérios explicita a língua que é objeto de ensino na escola:

⁸⁹ Os exemplos são “encontrei ele”, “veio na janela”, “tinha muita gente” e “me dê o livro”, neste último, para o autor, o pronome ocupa “posição irregular” – para Guérios (1958, p. 209), no entanto, tal uso é tolerável na linguagem falada.

A linguagem que se ministra nas escolas, nos ginásios, assim no Brasil como em Portugal, não é a modalidade oral, já conhecida dos alunos, mas a literária, ou pelo menos a que mais se aproxime desta. As expressões orais que, nas escolas, se apresentam como corretas, estão em parte baseadas na linguagem literária e em parte na linguagem oral, mais naquela do que nesta.

Exs. de expressões literárias em comparação com a linguagem oral do Brasil:

Linguagem literária:

Chegar a
Ir a.
Vê-lo, vê-la.
Estar a ler, estar lendo.
Estar à porta.
Há frutas.
Faz 15 dias.
Obedecer a alguém.
À noite, de noite.
Alugam-se quartos.
Não se estuda.
Empreste-me.
Empreste-mo.
Você levará (ou leva) o seu caderno.
O homem com quem falei...

Estão-no chamando.

Onde está?

Linguagem oral do Brasil:

Chegar em.
Ir em.
Ver ele, ver ela.
Estar lendo.
Estar na porta.
Tem frutas.
Fazem 15 dias.
Obedecer alguém.
De noite.
Aluga-se quartos.
A gente não estuda.
Me empreste.
Me empreste (isto).
Você vai levar (ou leva) o teu caderno.

O homem que falei... ou o homem que falei com ele...
Estão lhe chamando ou estão te chamando ou estão chamando você.
Aonde está?

(1948, p. 274)

Guérios escolhe 17 exemplos flagrantes do desencontro entre a língua da escola e a língua oral do Brasil. Qualquer leitor de hoje reconhecerá ter visto a maioria desses itens nas aulas de português, a necessidade de substituição de “a gente”, “aonde”, as regências verbais desusadas na oralidade, a concordância especial dos verbos “haver” e “fazer”, a concordância na passiva sintética, sem falar na proibição do pronome oblíquo átono no início da frase. A lista de Guérios talvez indique as expressões cujo uso fosse mais frequentemente corrigido no ensino⁹⁰.

⁹⁰ Mattoso Câmara Jr “conseguiu transformar a tediosa e insípida tarefa de correção de redações do curso secundário num momento de pesquisa e de criação, detectando, nos erros ortográficos dos alunos, as tendências das mudanças da fonologia do português”, pesquisa que resultou no artigo “Erros escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro”, e teria servido de base para sua tese de doutorado em Letras Clássicas na Universidade do Brasil, em 1949 (LEITE, 2004, p. 3). Câmara Jr tinha por antecedentes distantes os filólogos que estudaram formas do “latim vulgar” - que daria origem ao português- a partir dos erros frequentes de latim listados no “Appendix probi”.



Capas da 6ª. edição de “Língua Portuguesa – gramática e exercícios”, de Aníbal Bruno (1943), e da 3ª. e 8ª. edição de “Português Ginasial – Gramática e exercícios”, respectivamente de 1958 e 1958.

Em relação à colocação de pronomes átonos, Bruno apenas estabelece as regras, enquanto Guérios explica, por exemplo, que a próclise ocorre quando houver palavra que atraia o pronome, mas “na realidade, não existe palavra atraente; é modo de dizer.” São pequenos detalhes que permitem dizer que o autor não é um mero reproduzidor de conteúdos prontos, mas alguém que pensa sobre o assunto e defende determinados pontos de vista – em outras palavras, são pequenos indícios de autoria em meio a assuntos pouco abertos à inovação.

Os exercícios de “Português Ginasial” pedem muitas definições, classificações, mas também alguma aplicação, como o “Exercício n. 38”, solicitando que o aluno uniformize, “nos tratamento V.S., tu, o sr., vós”, a seguinte carta (1958, p. 127):

Rio de Janeiro, 27 de julho de 1950.

Prezadíssimo amigo:

Quando V.S. me escreveu, já tinha eu agido no sentido indicado. Custou-me um pouco, porque os vossos empregados, segundo tu sabes, não queriam obedecer-me. Mas preveni-os de que o sr. os castigarias, e eles, por fim, se conformaram.

Espero que V. Excia. venha resolver comigo todos os seus negócios o mais depressa que te é possível. Não falta, sim!?

Abraça-vos, o teu amigo X.

Nesse exercício em que paira a ameaça de castigo aos desobedientes, se mesclam diversos conteúdos de ensino: uniformidade de tratamento, concordância verbal, regência de alguns verbos (custar, obedecer, prevenir), além do aspecto

geral do gênero carta. Em outro exercício, de pontuação, o aluno deve virgular, se necessário, frases como: “1) Vem vem meu filho! 2) Antes tarde do que nunca. 8) “Dom Pedro II foi um grande imperador”. (p. 230) Servem seguidamente para análise léxica (morfológica) e sintática frases retiradas de “bons autores”: “1) Segue a boiada vagarosamente (Euclides da Cunha). [...]6) Na vaga doçura dos olhos dilatados, transluz a inconsciente resignação das alimárias (Rui Barbosa)”. (p. 254)

As finalidades específicas do ensino de gramática, portanto, são o domínio da língua (identificada com a linguagem literária) e o conhecimento da teoria e da nomenclatura gramaticais. Como, porém, a seleção de frases tende a unir temas escolares, modelos de comportamento e referências positivas às instituições e à pátria, pode-se dizer que havia aí também uma intenção de formação moral.

A ênfase em palavras e formas difíceis, pouco usuais na oralidade (como as do período atribuído a Rui Barbosa), que talvez se associasse à ideia de perfeito domínio da linguagem e vai ser motivo de crônicas memoráveis de Manuel Bandeira e Rubem Braga⁹¹, persiste nos exercícios gramaticais dos livros da década de 60. Em Costa (1963, p. 86), pode-se aprender a conjugação de verbos irregulares como “moscar”⁹² (fugir das moscas, ou, figurativamente, sumir-se), “cernar” (extrair o cerne) e outros.

A abordagem das regras gramaticais não comporta, em geral, explicações ou justificativas⁹³, mesmo que houvesse a liberdade de exposição e denominação que seria eliminada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), aprovada em 1957, mas só editada pela CADES em 1959, com a recomendação de adoção pelos livros escolares⁹⁴. A publicação fazia parte do esforço de melhorar o

⁹¹ Ver Bornatto (2004, p. 66).

⁹² “Eu musco, tu muscas, ele musca, ... que vós mosquéis...”

⁹³ Um exemplo que destoa dos demais é a tática de jurista utilizada por Cretella Jr. (1962, p. 119): para apresentar o tema controverso do “infinitivo pessoal e impessoal”. Ele cita as regras preconizadas por Soares Barbosa (em gramática do início do século XIX), as de Frederic Diez (séc. XIX), que considera as de Barbosa “deficientíssimas”, e “outras regras”, baseadas nos clássicos portugueses. Todavia, não há parecer do autor ou prescrição final, o que poderia sugerir que o uso não estava inteiramente regulamentado, ficando a critério de cada um flexionar ou não o infinitivo (dizer, por exemplo, “verão os outros morrer/ou/morrerem”?). Qual a aplicação gramatical de matéria tão indefinida? Para que o aluno fixe algum conhecimento, Cretella lista dez períodos de autores portugueses e pede que verifique em qual das regras se enquadram. Em resumo, não se trata de evidenciar como as regras são variáveis, mas de ensinar o aluno a justificar sua opção pela flexão (ou não) do infinitivo, referendado pelos exemplos lusitanos.

⁹⁴ Para a filóloga Maria Lúcia Simon (s/d), com a NGB, “os escritores de gramáticas deixaram de ser autores, passam a repetir uma nomenclatura imposta”. Por sua vez, a linguista Eunice Pontes declarou em uma conferência da SBPC em 1985 que o que as gramáticas contêm “é como o

ensino de português, porque uniformizaria a terminologia gramatical nos livros didáticos. A NGB nada mais é do que uma extensa lista dos termos que, a partir de então, deveriam ser utilizados. Não há qualquer explanação ou justificativa teórica, o que, para seus críticos, era seu principal defeito, uma vez que naturalizava nomes e definições que haviam resultado de diferentes opções teóricas, formando um amálgama de diferentes doutrinas⁹⁵.

Mansur Guérios, considerado um expoente paranaense em questões gramaticais, avaliação que lhe permitiu ser o revisor da Constituição do Estado em 1947 (e novamente em 1967), foi um dos diversos gramáticos brasileiros que se puseram a explicar, comentar e exemplificar a NGB⁹⁶ :

A convite do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura e da Casa do Professor Primário do Paraná, ministrei aulas [...] com o fito de explanar, principalmente aos colegas, a nova nomenclatura que, em boa hora, idealizou e concretizou a Diretoria do Ensino Secundário, empenhada no plano da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Resolvi, agora, publicá-la, parecendo-me assim poderão ser de maior utilidade. São óbvias as vantagens de uma Nomenclatura Gramatical simplificada e uniformizada, tanto para os docentes quanto e mais ainda para os discentes. A obra, contudo, poderia ser mais bem elaborada. Apesar de suas falhas, algumas das quais apontadas no texto, tem mais qualidades que imperfeições. (1960, p. 3)

Guérios tem, portanto, nesse período, reconhecimento junto ao governo estadual, assim como autoridade para julgar que a NGB chegou em boa hora, mas poderia ter sido “mais bem elaborada”⁹⁷.

O parecer de Mattoso Câmara Jr.(1959, p. 216, citado por BALDINI, 2002, p. 33) é bem mais incisivo:

folclore: seus autores estão mortos (o que não quer dizer que não tenham importância). [...]os direitos autorais não valem para as gramáticas: qualquer um pode sentar, compilar o que os gramáticos passados disseram e editar com seu nome, que é, com raríssimas exceções, a única coisa diferente de uma gramática para outra: só varia o nome do autor.” (1986, p. 8)

⁹⁵ Ver Baldini (1999).

⁹⁶ Outros, citados pelo próprio Guérios, foram Artur de Almeida Torres, Silvio Elia, Reynaldo Canevari e Antenor Nascentes.

⁹⁷ Entre as críticas de Guérios estão a ausência da “função diferenciadora dos fonemas”, o enquadramento indevido de termos como conjunções integrantes, a denominação de sujeito e predicado como “essenciais”, “em vista de haver oração sem sujeito”, as definições circulantes de predicativo e verbo de ligação, em que uma remete à outra, sem explicação adequada.

Não há aí qualquer doutrina gramatical coerente. O erro fundamental foi, mesmo, o de se querer com isso regularizar e simplificar a nomenclatura, sem intenção de firmar qualquer doutrina. Ora, a terminologia está visceralmente dependente de uma teoria e sem esta não tem real utilidade. A consequência é que o estatuto, oficialmente estabelecido, funciona como um empecilho, que cerceia e desorienta os esforços para uma teoria satisfatória em gramática descritiva.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 assegurava que os programas da disciplina seriam organizados pelas escolas, observadas as recomendações ali formuladas “em caráter provisório, sem prejuízo de inovações que se lhe possam acrescentar desde que influídas pelo mesmo espírito (da lei)”. Além disso, ficava assegurada a “plena liberdade aos autores de livros didáticos”.

O texto favorece, desse modo, a inovação e a iniciativa dos autores. Explicita também que “os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por consequência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão” (RAZZINI, 2000, p. 369). Por isso, o item 3, “Gramática expositiva” diz que o ensino de gramática deve ser “acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos”, fluindo “tanto quanto possível, dos textos – mas diz também que “as noções hauridas devem ser progressivamente sistematizadas” - o que pode ter contribuído para a manutenção do ensino da nomenclatura, das análises e classificações.

Nos estudos de fonética, era preciso atentar para a “pronúncia normal brasileira” - definida pelo I Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro (1956), que ratificou a escolha do I Congresso Nacional da Língua Cantada (1937) - e para a entoação, “por estar a ela condicionada a colocação dos pronomes átonos e, na escrita, o emprego dos sinais de pontuação”. Sobre a adoção da pronúncia carioca como “a mais perfeita do país” nesses dois congressos, argumenta Aryon Rodrigues: “bem se vê, tratou-se da adoção de padrão mais ou menos artificial”, cujo sucesso dependeria da aceitação dos setores da sociedade nele interessados. Em nota de rodapé, Rodrigues observa que a maioria dos membros da comissão responsável pela eleição do padrão em 1937 era de cariocas.

Assim, mesmo que o contexto político e educacional do início da década de 60 fosse diferente daquele período de autoritarismo em que se realizara o Congresso da Língua Cantada, o padrão linguístico não é reavaliado, e a escola segue ensinando os mesmos preceitos.

Como os autores de livros didáticos desfrutam da liberdade que lhes foi autorizada? Que inovações surgem a partir disso? Vou restringir a análise a dois títulos importantes lançados em 1967, o “Português através de textos”, de Magda Soares (Guimarães) e o “Estudo Dirigido de Português”, de Reinaldo Mathias Ferreira, mas antes recorro a outro tipo de fonte, os materiais da CADES para a formação de professores, a fim de mostrar como, apesar da repetição dos programas, já se pensava em outras alternativas de ensino.

O capítulo sobre “Didática Especial de Português” assinado por Raul Moreira Léllis (1954?) lembra ao candidato a professor do secundário que “o conhecimento do Português no curso ginásial, longe de ser uma finalidade, é um meio”: de se preparar para o manejo correto das formas de expressão, de entrar em contato com os bons escritores, de fixar o espírito de nacionalidade que vem pelo conhecimento das tradições nacionais” (p. 88). O autor reconhece que levar o aluno a exprimir-se corretamente – **primeiro objetivo do ensino** (grifo meu)- é tarefa difícil, devido aos fatores adversos do meio - o rádio, que estimula a gíria, as histórias em quadrinhos, que não dão vocabulário nem ensinam a pensar – e à própria “situação psicológica do estudante”, de “desajustamento”, “pensamento arbitrário, não socializado, pouco ligado a interesses concretos”.

Léllis cita “os psicólogos”, segundo os quais as características mentais da criança (ou do adolescente, os termos se alternam) limitariam sua capacidade de análise e de síntese nas duas primeiras séries. Por consequência, tendo em vista que “o ponto alto da educação é o educando”, o ensino deveria levar em conta esse grau de amadurecimento e não começar por “definições exaustivas e teorias para discutir”. O professor deveria começar, portanto, por conhecer seus alunos, seu preparo, suas inclinações, sua situação cultural e mental.

O aluno, a partir do texto, pode induzir as regras gramaticais – mas, para que a aula seja produtiva, “é preciso que o aluno esteja interessado” e esse interesse não deve ser imposto, mas criado imperceptivelmente.

Léllis apresenta, então, um trecho do conto “Firmo, o vaqueiro”, de Coelho Neto, para exemplificar uma abordagem possível. O conto oferece “motivos para estudo da correção da linguagem”, mas também motivos históricos, místicos, de ordem moral, os temas da escravidão, da economia brasileira, problemas “de raça e de classe”, regionalismos... “O que se vai explorar? Apenas aquilo que interesse aos alunos, ou aquilo que o professor queira habilmente manejar para que a eles venha

interessar” (p. 96). É aqui que a tradição vence o esforço de renovação pedagógica do professor, pois os exemplos de aspectos interessantes são todos de domínio gramatical: elementos da oração, conjugação verbal, pronomes, subordinação, plurais.

O leitor das orientações de Lélis que se ativesse ao exemplo, poderia ignorar o resto e ensinar, a despeito dos interesses dos alunos e das lições da psicologia, os mesmos conteúdos de sempre.

Depois de sugerir a audição de discos em aula para “mostrar defeitos e qualidades de elocução” e “melhorar a dicção dos adolescentes” (p. 106), Lélis comenta algumas dificuldades do ensino de língua: a análise, “auxiliar bastante útil, transformado em instrumento de suplício e, regra geral, condenado com a má vontade dos alunos”; a ortografia, “tema de capital importância, ensinado de forma bem pouco satisfatória”, já que deve ser aprendida pelo exercício e pela compreensão; e o estudo do verbo, que deveria ser feito dentro da frase e não “confiado apenas à memória e à recitação” (p. 107). As críticas se dirigem aos professores que insistem na memorização e no ensino dos aspectos gramaticais desvinculado dos textos – mas não incidem sobre o programa.

Na década seguinte, outro autor de material para a CADES, Jamil El-Jaick (1961), tem orientações mais enfáticas: “Ensinar língua não significa ensinar gramática. [...]. Não se aprende a língua memorizando regras, terminologia, formas e exceções (p. 5)”, “Ensine menos gramática, para ensinar mais a língua.” (p. 19).

É verdade que já o programa de 1951 preceituava que fossem evitadas a memorização de listas e definições, assim como “a abundância de termos técnicos e complicações inúteis”, mas o texto de El-Jaick interrompe a identidade entre ensino de língua e ensino de gramática – a possibilidade de uma nova abordagem estava, assim, expressa em material oficial de formação de professores, quase uma década antes da “reforma” de 1971.

Outro material da CADES, “A Motivação e a Orientação da Aprendizagem no Ensino da Língua Portuguesa”, de Leodegário de Azevedo Filho, publicado em 1963 (mas produzido em 1961, antes da LDB, que saiu em dezembro), indica o impacto que tiveram na disciplina as teorias sobre a aprendizagem. A obra foi editada depois de obter o 1º. lugar em um concurso de monografias (“V Concurso Dia do Professor”). Azevedo Filho reproduz, no livro, as Instruções de 1951, mas isso não

desatualiza o estudo, porque sua ênfase está na didática, na técnica de ensino com vistas à aprendizagem, não em qualquer discussão no âmbito da linguística:

A motivação e a orientação da aprendizagem constituem duas importantes etapas do ciclo docente, porque delas depende, essencialmente, o ato de aprender. [...]

Ciclo docente, na definição comum dos autores, é a sucessão normal das etapas ou fases, em número determinado, dentro das quais o professor planeja, executa e controla a aprendizagem dos alunos (p. 19).

As fases são: planejamento, motivação, orientação, fixação, sondagem, correção e verificação – mas o autor se atém, nessa obra, à motivação e à orientação. Algumas referências citadas são o “Sumário de Didática Geral”, de Luís Alves e Matos (1957), e “O Ensino por Unidades Didáticas”, de Irene Melo Carvalho, publicado pelo MEC em 1952.

O capítulo que trata da motivação da aprendizagem da língua poderia valer para outras disciplinas, uma vez que a teoria que o fundamenta vem da Psicologia:

Não há aprendizagem dinâmica e criadora sem motivação, e toda aprendizagem autêntica se incorpora à personalidade do indivíduo. Não admira, assim, que a Psicologia Educacional contemporânea gire sempre em torno de três fatos: motivação, aprendizagem e personalidade. (p. 43)

Explicando que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca, e que há pelos menos três teorias relativas aos motivos – energética, teleológica e genética – o autor escolhe esta última, por ser a “mais completa”. Assim como Léllis, Azevedo Filho discorre sobre os estágios de ajustamento psicológico dos alunos, que o professor do secundário deve “ter em mente quando entra numa sala de aula” (p. 49).

As recomendações incluem ensinar a estudar, fazer o aluno perceber seu progresso, desenvolver atividades extracurriculares (como associações literárias, jornais e revistas escolares, mural, excursões, visitas e exposições). O autor discute rapidamente prós e contras da competição, da cooperação, do sistema de prêmio e castigo, e transcreve uma lista de atitudes dos alunos que o professor deve interpretar como indícios de boa motivação. Na conclusão desse tópico, cita Luís Mattos, para quem

No conceito empírico e tradicional, o ensino consistia, apenas, na *transmissão de conhecimentos do mestre para os alunos*. [...] O professor antigo timbrava mesmo em afirmar que ele nada tinha a ver com a aprendizagem [...] *O seu compromisso era com a matéria*, simulada cultura, e não com seus alunos. (p. 59-60, destaques no original)

Na abordagem da “orientação da aprendizagem”, o autor defende que a exposição didática “deve ser objetiva, clara e segura, fazendo-se acompanhar sempre de recursos visuais (uso do quadro-negro, de textos, de gráficos, etc.)”; são indispensáveis os exercícios, a dosagem e a adequação da matéria ao nível da turma, a boa utilização de material didático (“em Português, lutam os professores com a falta de material didático adequado”) (p. 68-69).

Azevedo Filho defende que “os melhores processos para o ensino da Gramática se filiam ao método indutivo, e partem sempre do texto” e que é indispensável fixar a aprendizagem através de exercícios adequados. O exemplo que oferece é:

Substitua as orações subordinadas substantivas por um sujeito ou complemento não oracional:

1. Urge *que venhas*.
Urge.....
2. Desejo *que sejas feliz*.
Desejo.....
3. Necessito *de que me ajudes*.
Necessito.....

Exercícios como esse, de substituição, serão frequentes na coleção “Nossa Língua” e em outras da década de 70. Note-se, porém, que mesmo que o exercício não peça análise ou classificação, o enunciado supõe o conhecimento de uma série de termos gramaticais: “subordinada substantiva”, “sujeito”, “complemento não oracional”.

Os diagnósticos sobre o ensino, contudo, não melhoram. Em 1964, Celso Cunha fala do contraste entre os

poucos que procuram utilizar os recursos intocados do idioma e a massa opressiva dos que saem dos nossos colégios sabedores de uma língua que não funciona, prisioneiros de uma gramática que é um código de impedimentos ao uso dos meios expressivos de que nos servimos na fala corrente” (cit. por Rodrigues, 2002, p. 17).

Na década de 60, as coleções seriadas reunindo leitura, conteúdos gramaticais e exercícios ganham espaço, enquanto as gramáticas escolares passam a ter caráter complementar. Deixo de seguir, no entanto, o percurso das gramáticas escolares, tema que outros pesquisadores já vêm estudando, para me restringir aos livros de português seriados.

Na coleção “Português através de textos”⁹⁸, de Magda Soares ([1967],1970), as unidades têm por título tópicos gramaticais, como o seguinte⁹⁹:

II. TERMOS DA ORAÇÃO

- a) SUJEITO E PREDICADO
 texto: Pandorgas, *Augusto Meyer*
 estudo do texto
 gramática

A organização do ensino de português está, portanto, subordinada à apresentação metódica dos conteúdos gramaticais. A 1ª. série ginasial inicia com “Parágrafo, período, oração” – note-se que os conceitos de parágrafo e de período eram novidade em relação à gramática de Guérios. Não há definição de “oração”, a autora aponta os exemplos extraídos do texto e conclui que “cada fato é uma ORAÇÃO”, depois mostra exemplos de orações absolutas, coordenadas, principais e subordinadas (p. 13).

As unidades trazem as seções “Estudo do texto”, com “Interpretação”, “Vocabulário”, “Estilo” e “Redação”, somando duas ou três páginas, e “Gramática”, com “Resumo”, “Esquema” e “Exercícios”, de uma a três páginas. Em todo o volume I há apenas uma ilustração, demonstrando esquematicamente a polissemia da palavra “folha” e os diferentes termos que designam uma “pipa”.

Nos exercícios de gramática, há questões como “Quantos parágrafos tem o texto...?”, “Classifique os períodos do exercício 2. Divida-os em orações, classifique as orações. Indique o sujeito e o predicado de cada oração. Indique o núcleo e a

⁹⁸ Depois de uma coleção intitulada “Comunicação em Língua Portuguesa”, já em 1972, Magda Soares publica, nos anos 80, a coleção “Comunicação e Expressão - Novo Português através de textos”, pela editora Abril.

⁹⁹ A disposição do sumário prescinde de maiúsculas na entrada dos tópicos, o que era certamente ousado, modernizante para um projeto de ensino de português.

colocação do sujeito”, ou também “Escolha na sua redação as orações que acha mais bonitas e indique o sujeito e o predicado de cada uma” (p. 19).

Algumas noções são pressupostas – na seção “Estilo” da 4ª. unidade, se pergunta “Por que o homem corpulento, em vez de dizer: ‘O que *há* mais aqui é livro (que seria a forma certa, como você já sabe), disse: ‘O que *tem* mais aqui é livro’? Você poderia cometer um erro desses numa redação? Quando?” (p. 27). Ora, um aluno da 1ª. série ginásial talvez não tivesse estudado a distinção de uso entre “há” e “tem” (de que o livro também não trata até aqui), a autora o auxilia a saber que só a primeira é correta, sem oferecer, contudo, qualquer explicação.

O ensino começa pela sintaxe, do todo para as partes, mas o preceito, que já estava nas Instruções de 1961, ganha argumentação complementar:

Além de ter fundamentos psicológicos (teoria Gestaltiana da aprendizagem), além de sua justificação linguística, tal método tem ainda a vantagem de dar continuidade ao ensino de língua que vem se fazendo no curso primário em Minas Gerais e em vários outros Estados do País (a chamada Gramática Funcional). (p. 49)

Como se vê, a justificação linguística da ordenação do conteúdo é uma entre outras, não é determinante, uma vez que a fundamentação psicológica é que preside o processo de ensino.

No “Manual do professor”¹⁰⁰ relativo à 2ª. série, a autora anuncia que “a poesia é muito mais para ser sentida que para ser analisada”, por isso evitou “usar poemas como fonte de exercícios de interpretação, vocabulário, ou como fonte de exemplos de fatos gramaticais”. O volume II tem quatro seções de “Apreciação de poema”, para leitura e discussão oral das perguntas apresentadas – sugerindo-se que o professor evite pedir que os alunos respondam às perguntas por escrito, o que lhes daria a ideia de se tratar de um exercício intelectual, “quando na verdade o que se pretende é atingi-los na afetividade e despertar emoção.” (SOARES, 1967, p. 51).

De modo geral, há poucos poemas na coleção, mas eles servem também à análise sintática: é o caso de “Sombra e Névoa”, de Da Costa e Silva, de que se

¹⁰⁰ Localizado no acervo da biblioteca do Colégio Estadual do Paraná, de onde outros livros da autora, - catalogados em 2006 no projeto “Livros escolares de português em Curitiba” – já haviam sido, em 2010, excluídos, sem que se tenha notícia de sua nova destinação (que não tenha sido a lixeira!).

pede a classificação do sujeito em todas as orações (1970, vol.1, p. 24), ou do poema “Domingo”, de Jorge de Lima, em que o aluno deve indicar sujeitos e predicativos (idem, p. 30). A permanência da tradição, portanto, independe das declarações de intenção.

Pachcoal Cegalla remodela sua coleção para os anos 70 (que passa a se chamar “Português Fundamental”) e começa a definir, para o aluno, a língua que é objeto de ensino:

Na escola estuda-se a língua culta, usada pelas pessoas eruditas, a mesma que você ouve no rádio e na televisão e vê escrita nos jornais, nos livros e nas revistas. É um pouco diferente da que usamos na conversação familiar, por ser mais rica, disciplinada e correta.(1971, p. 3)

O autor diz adiante que o aluno deveria estudar a “nossa língua” (que é a “cultura”, não a que ele usa) e, se seguisse as orientações do livro, a aprendizagem “do idioma pátrio” se tornaria fácil e atraente e ele teria “muitos triunfos e alegrias”. Em relação à colocação de pronomes oblíquos, índice seguro dos critérios prescritivos de cada autor, Cegalla diz recusar dogmatismos, mas começa a apresentar o tema dizendo que “a próclise será de rigor...”(3ª. série, p. 41). A pretensa recusa aos dogmatismos não se confirma na exposição das regras.

No “Estudo Dirigido de Português”, de Mathias Ferreira (4ª. série, 1967), um dos textos é um trecho de “O pagador de promessas”, de Dias Gomes – que o autor classifica de “amostra do falar descuidado do caboclo brasileiro” e que servirá para um exercício de transposição para “boa linguagem”. Essa correção de textos literários era a forma recorrente de os autores lidarem com os diferentes registros linguísticos que apareciam nos textos¹⁰¹.

Os exercícios eram de análise e classificação – e mesmo as charadas e palavras cruzadas exigiam conhecimento da nomenclatura gramatical. Por exemplo, as palavras cruzadas seriam corretamente preenchidas se o aluno acertasse as respostas do exercício de análise sintática, um caça-palavras pedia o nome das orações subordinadas reduzidas. Frases destacadas em boxes recompensam positivamente o esforço do aluno: “Se você acertou..., parabéns!” (p. 26).

¹⁰¹ Ver Bornatto (op.cit., cap. 3).

Quando se trata do trecho de um conto de Mário de Andrade (p. 61), os autores esclarecem que ele “utiliza-se de linguagem brasileiro” e, induzido a concluir que o texto retrata a linguagem popular, o aluno deveria reescrevê-lo, substituindo as expressões populares por outras “cultas, dando melhor colocação às palavras, acertando a pontuação”(p. 64). Ou seja, Mário de Andrade precisava de correção.

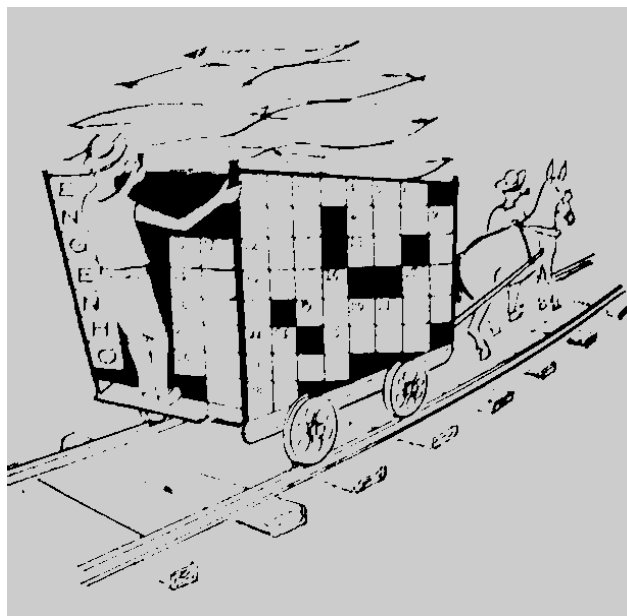
Só estudos sobre os usos feitos por professores e alunos¹⁰² poderiam indicar, com mais propriedade, qual ou quais os motivos da grande aceitação da coleção – se o aspecto visual, a linguagem, a abordagem “lúdica” dos conteúdos tradicionais, o preço baixo, ou todos ao mesmo tempo. De qualquer modo, é uma coleção que se enquadra no perfil “aliciador” identificado por Osman Lins: “É fácil, não é? Basta conhecer...”(p. 26). O ar moderno, facilitador, convive com os usos mesoclíticos: “Chamar-se-á...”.

A renovação da forma de apresentação e as novas referências ao processo de aprendizagem (estímulo, reforço, recompensa) não estão associadas a uma nova concepção da linguagem ou das finalidades do ensino – o objetivo final é ensinar a falar e escrever corretamente, e o modo de chegar à correção é o conhecimento não só dos processos morfológicos e sintáticos, mas da nomenclatura que os identifica e classifica.

A década de 70 vai ter diversos materiais falando em “gramática funcional”, como a “Revista Pedagógica Brasileira” (1973), conforme havia feito Magda Soares, sem abdicar do ensino da terminologia. Nas atividades sugeridas pela Revista, alunos de 5ª. série devem riscar as palavras que contêm ditongo (p. 208), noção cuja aprendizagem está a serviço do ensino de divisão silábica e de acentuação, cujas regras necessitariam do conhecimento prévio do conceito de ditongo, tritongo, hiato; em outros termos, a serviço da ortografia. Outras atividades pedem classificação de predicados e identificação de verbos de ligação.

A coleção de Azevedo Filho e outros traz, em 1967 (1ª. série), questões de múltipla escolha em 1967, mas nenhuma ilustração; já em em 1970 o volume para a 2ª. série tem três palavras cruzadas, como esta da página 18, conjugando a “modernidade” da inclusão do desenho e o ritmo da carroça que ilustra o “engenho”:

¹⁰² Silva e Amâncio (2006) localizaram professores usuários do “Estudo Dirigido” em Mato Grosso, mas não investigaram os motivos de sua adoção, que teria sido contínua por dez anos.



4.2 Um modelo a ser seguido

Neto e neta são netos, no masculino.
Filho e filha são filhos, no masculino.
Pai e mãe são pais, no masculino.
Avô e avó são avós.

(ANTUNES, 1992, p. 29)

Nesse contexto, a coleção “Nossa língua” representa, de fato, uma ruptura. Em primeiro lugar, porque traz uma nova teoria linguística; em segundo, porque propõe um ensino “sem gramática” – proposta que precisa ser entendida como a de um ensino sem teoria gramatical que preceda os exercícios de língua. Por outro lado, não há investimento em recursos lúdicos.

Apesar de alguns ex-alunos de Back e Mattos mencionarem que a Gramática Construtural, como proposta de explicação do funcionamento linguístico, era destinada apenas ao ensino superior, a teoria e a nomenclatura que a caracterizam está em “Nossa Língua”, mas apenas para o professor que quisesse ensiná-la. Nos exemplares utilizados nesta pesquisa, por exemplo, todos com marcas de uso, os capítulos referentes à Construtura não tinham qualquer anotação ou exercício resolvido.

Na “Parte do Mestre”, os autores escrevem ao “colega” professor, propondo o rompimento com o passado do ensino de língua, para, em seu lugar, adotar a

Gramática Construtural, que seria baseada em “provas científicas”. A adoção não é obrigatória, mas essa nova teoria seria a única admissível. Assim, são apresentadas três opções de utilização do material com os alunos:

- a) um curso de português sem gramática, seguindo em cada ano do item 1 ao item 6 de cada lição;
- b) um curso de português com a nossa gramática, deixando uma aula por semana para a parte final do livro de cada série (se houver algum feriado na semana, deixar para ele a aula de gramática!!);
- c) um curso de português com a gramática tradicional (observação idêntica).

A primeira opção é a melhor e cremos que o colega há de saber preferi-la às outras, porque basta ao nosso aluno o sabimento (existe essa palavra?) da melhor técnica de falar e escutar, escrever e ler, acompanhada sempre do hábito de pensar seriamente.

De início, os autores criam um novo sentido para o uso duplicado dos pontos de exclamação e de interrogação: dois pontos de interrogação para pontuar perguntas cuja resposta pode ser “sim” ou “não”, e dois pontos de exclamação para marcar uma ordem a cumprir, distinguindo assim a ordem das simples exclamações.

O professor é orientado a fazer estatística dos erros mais frequentes dos alunos para combatê-los sistematicamente (1972, p. 15) e a utilizar a gramática como fundamentação teórica para que os alunos aprendam as construturas (p. 16).

No 1º. grau, o professor não devia falar nunca em substantivos, pronomes, em fato gramaticais; mas somente levar os alunos a falar e escrever corretamente através de exercícios construturais (idem). Além disso, não devia nunca fazer testes de gramática, perguntando o que é verbo, pronome, mandando sublinhar os verbos, pedindo análise sintática, a não ser para testar a si mesmo, se a sua aula foi clara, mas não para dar nota. A justificativa para isso é que

As gramáticas que existem, são contraditórias; não têm nenhuma base científica, são falsas suas conceituações, falsas em suas regras, e tremendamente incompletas, confusas. [...] enquanto não tivermos um levantamento das linguagens regionais, com suas variantes (ou “erros”) não é possível estabelecer uma sequência rigorosamente científica de programa. (p. 20)

[...] Se queremos formar novos hábitos em nossos alunos, o melhor meio é a amizade, o incentivo, o elogio, a alegria pelo progresso diário, aulas e trabalhos motivados e interessantes, não a ameaça, a tirania, o castigo. (p. 22)

Há, portanto, dois movimentos – a recusa à gramática existente, por falta de cientificidade e de verdade, mas também a rejeição ao modelo pedagógico do

professor tirano, que não interage convenientemente com os alunos e não os motiva. A “linguística moderna” e a “pedagogia renovada” fundamentam, juntas, a causa de **Nossa Língua**.

Os exercícios “sem gramática” são de imitação de modelos, tipo inexistente na obra anterior de Mattos (Curso da Língua Atual). Por exemplo, no volume para 5ª. série (p. 59):

6.12. Siga o modelo:

- a) Conhecemo-los.
— Nós os conhecemos.
- b) Vimo-lo.
- c) Vemo-los.
- d) Amamo-la.
- e) Conhecemo-las.

Uma nova terminologia aparece aos poucos, antes da parte complementar de gramática. Por exemplo, “vestígio” é um termo técnico que serve ao conjunto teórico proposto, então o professor deve explicá-lo ao aluno. Os participantes da comunicação são comunicantes, de forma que em uma narrativa em que a mãe vela pelo sono do filho, “o menino é comunicante, embora dormindo” (idem, p. 84).

As análises também necessitam da terminologia própria da Construtura (período, cláusula, base, suplemento), como em “O nome do 1º. emissor está na base ou no suplemento do período?” (p. 23) ou para entender a estrutura (p. 95):

c) Por que, ministro?

B	S
PI	

Insiste-se continuamente na distinção entre linguagem coloquial (identificada com a cotidiana ou “descuidada”) e adloquial (formal, “cult”). Esta é menos comum, “mais elegante”. São exemplos da linguagem adloquial que os alunos poderiam identificar e treinar no volume II (6ª. série):

Eu me não humilho diante de ninguém. (p. 7)
Custa caro ler cousas agradáveis? (p. 29)

Tirou-lhe o livro??
- Tirou-mo, sim.

Mandou-me alguma notícia??
- Mandou-lha, sim. (p. 47)

No volume para 7^a. série:

a linguagem adloquial não admite variante do pronome no início de período. [...] Se você acha que a expressão (“empresta-me o livro”) é muito dura, pode fugir colocando outras palavras no início: “Você me empresta??” (p. 13),

vingá-la-ei!!!! (p. 94)

Se alguém vos arrancasse!!!
Se alguém vos arrancara!! (p. 94)

No volume IV (8^a. série), o aluno poderia aprender a dizer “prefiro vinho a cuba libre”, mesmo que ainda não tivesse essa opinião definida.

Em cada unidade, são seis a oito exercícios de transformação, de um a quatro do tipo “siga o modelo”, um ou dois de associação ou preenchimento de lacunas. As flexões de número e gênero, bem como a formação do superlativo são treinadas repetidamente. Assim, o aluno aprenderia por repetição, por exemplo, o feminino e o plural de “aldeão” (de frequência duvidosa na fala dos adolescentes), além dos superlativos “salubérrima”, “frigidíssima”, “tetérrimo”¹⁰³ (idem, p. 112)

Que linguagem era essa que se procurava identificar como “nossa”? Que utilidade teria o aprendizado sobre cláusulas e períodos, terminologia exclusiva dessa coleção? No mesmo volume 4 (p. 172), se pede que o aluno pegue uma revista em quadrinhos – para aprender sobre “fator”, “decorrente” e “situação”.

Certamente, a maioria dos alunos não saía da escola escrevendo “cousas” como “mandou-lha” nos anos 70. São expressões que mais parecem o “outro” português a que se refere Drummond¹⁰⁴.

¹⁰³ Este superlativo do adjetivo “tétrico” aparece também nos exercícios da “Instrução Programada”, de França. Apesar da insistência nesses termos, o exemplar usado consultado traz na p. 77 a resposta “tetricuíssima” corrigida como certa.

¹⁰⁴ No poema “Aula de português”.

Os autores criam novas definições para os termos sinédoque (“emprego do domínio pela matriz”), metáfora (“emprego de uma matriz por outra”) e metonímia (“emprego da matriz pelo domínio”) (idem, p. 238), forçando a adequação dos conteúdos à nova teoria.

A explicação teórica da gramática complementar usa anedotas e pequenas histórias redigidas pelos autores, que servem para uma analogia com o conceito que se quer explicar. Por exemplo, “a família tem construção e estrutura: é uma construtura.” (p. 129) Depois da explicação, há uma série de testes e exercícios.

Também Miranda, em sua “Instrução programada de português”, ensina superlativos, em meio a “piadinhas” (o autor menciona que o método de Skinner, em “The science of Learning and the art of Teaching” fazia sucesso nos EUA), enquanto Lages França, na seção “divertimento” do “Ensino programado” ensina números ordinais.

Contemporânea de Nossa Língua, mas destinada ao 2º. grau, a coleção “Estudo Dirigido de Português”, de Benemann e Cadore (v. II, 1976, p.5), se propõe como “obra nova para a nova concepção do ensino”. Para tratar da colocação dos pronomes oblíquos, citam trechos de Said Ali (“colocação de pronomes é questão de ouvido”) e João Ribeiro, para quem o modo brasileiro era suave e o lusitano, duro, argumentando “pra que reduzir a uma forma só?”. Em seguida, concluem:

Contudo, apesar da afirmação de Said Ali e a despeito do que nos diz João Ribeiro, certas normas fazem-se necessárias, pois o estudante de português não pode *arrimar-se*, apenas, ao que ele, individualmente, acha eufônico, porque é bem possível que o que para ele é suave e grato ao ouvido, não o seja para outrem.
Eis a razão por que se faz mister concretizar em regras o que nos dita o *ouvido comum*. (p. 166).

Já não era inovação o uso de questões objetivas e de lacunas, nem seria inovação a defesa intransigente de regras. A necessidade de que os alunos dominassem uma língua “formal”, no entanto, é a mesma presente na coleção de Back e Mattos. A ciência de referência era a psicologia da aprendizagem, seja por caminhos behavioristas ou da psicologia genética; a diferença é que Nossa Língua vinha carregada de uma nova teoria linguística, mas a língua “da escola” continuava fiel a um mesmo modelo.

Em 1976, o grupo convocado pelo MEC (de que fizeram parte Magda Soares e Eurico Back), para discutir a crise da língua e do ensino, alude a um

problema novo, relacionado ao estabelecimento da linguística como disciplina no âmbito dos cursos de graduação e programas de pós-graduação: a possível contribuição dos conhecimentos linguísticos, pois

naquele momento, tal como vinham sendo dados nos Cursos de Letras, não estavam sendo bem assimilados e estavam levando a 'radicalismos e inovações insuficientemente amadurecidas ou inadequadas'. 'O que tem sido feito entre nós é antes prejudicial que benéfico: professores e autores de livros didáticos extraem de diferentes teorias noções, conceitos, princípios e procuram aplicá-los ao ensino da língua portuguesa. [...] frequentemente incompatíveis, tornam-se falsos e inconciliáveis (p. 170, cit. por Silva, 2005, p. 4)

O final dos anos 70 foi marcado pela chegada do gerativismo chomskyano, cujas categorias de análise apareceram em algumas coleções, principalmente de 2º grau, mas que, aparentemente, tiveram, como Nossa Língua, curta existência no mercado. Apesar desses problemas percebidos nos livros didáticos, entretanto, o grupo reconhecia "contribuições significativas da Linguística já naquele momento, como a valorização da língua oral e o conceito de variedade linguística" (idem).

Esse reconhecimento se assemelha àquele feito por Gomes de Matos¹⁰⁵ (1978), mas enfatiza as contribuições da sociolinguística, que forneceria os contornos para o **Português Atual**.

4.3 O texto no lugar da gramática

Conversa de Alice com Humpty Dumpty

- A questão é de saber
se uma palavra pode significar tantas coisas
- Não, a questão é de saber
quem manda

(ALVIM, 2000, p.130)

Pensado para o ensino de leitura e de redação, **Português Atual** não poderia deixar de tratar de questões linguísticas. Os autores deixam claro seu ponto de vista já a partir dos textos escolhidos para abrir o livro:

¹⁰⁵ Ver p. 47.

Queremos que você tenha uma experiência compensadora com a língua portuguesa de hoje, experiência que permita a você se apropriar de nossa língua e, por meio da língua, de nossa realidade, tornando-se um indivíduo maduro, que compreende seu tempo e dele participa.

Nosso objetivo foi fugir daqueles estudos horríveis que transformam o português em *gramatiquês*. Concordamos plenamente com o que diz Sérgio Jockymann no seguinte texto:... (p. 7)

Jockymann (p. 10-11) afirmava existirem no Brasil duas línguas, “o português e o gramatiquês que os professores insistem que os alunos escrevam”. O resultado era que “noventa por cento dos ginasianos não sabem escrever dez linhas sinceras. Para ele, a expressão dos alunos era tolhida pelo gramatiquês e “a geringonça mais obsoleta deste país” era o ensino de português:

Estava bem na hora de acabar com essa chatice e transformar os cursos de português em cursos de comunicação. [...] dar a ele (o brasileiro) a língua da vida e não a língua do mofo.[...] E aí talvez antes do século vinte e um um governo de coragem baixe um decreto acabando de vez com essa maldita segunda pessoa do plural, que já era há muito tempo.

No segundo texto, Fernando Sabino cita um livro de Magda Soares como exemplo de boa renovação pedagógica, considerando que o ensino tradicional fora vencido pela pedagogia da comunicação. O capítulo se encerra com alguns trechos do “Roteiro de Português” de Jamil El-Jaick, editado pelo MEC em 1961, dentre os quais a máxima que já norteava **Nossa Língua**: “Ensine menos gramática, para ensinar mais língua (p. 19)”.

Em **Português Atual**, os capítulos (não todos) trazem seções de “Língua”. No terceiro, por exemplo, há exercícios de “vocabulário” - substituição por expressões semelhantes e explicação de termos ou expressões do texto; e de “frases sinônimas” – que propõem a reescrita de frases com diferentes ordenações de informação, mantendo as relações lógicas. A seção final refere-se à “grafia” e trata do uso de trema (!), aspas, vírgulas, travessão e crase.

O método de exposição é variado: para o trema, pede-se que o aluno deduza a regra a partir dos exemplos; no caso das aspas, são dadas as regras e o aluno deve localizar os exemplos; o uso de vírgulas é exemplificado a partir do texto e – sem tratar de regras – se pede que o aluno localize outros exemplos dos mesmos usos; quanto ao travessão, é solicitada a cópia das frases, com substituição

dos travessões por vírgulas (dada a regra de que, no texto, essa substituição poderia ser sempre válida); e, finalmente, sobre a crase, são dados dois exemplos contrastantes de que o aluno deve deduzir uma regra para completar lacunas de outras frases.

De modo geral, tanto o roteiro de análise dos textos quanto os exercícios de língua ocupam aproximadamente quatro páginas. No final do livro, estão seis apêndices, que trazem explicações e também exercícios, de dedução ou de aplicação de uma regra: 1) Língua e escrita; 2) Ortografia; 3) Divisão silábica; 4) Acentuação gráfica; 5) Pontuação; e 6) Uso de letra maiúscula.

No capítulo 8, Faraco e Mandryk distinguem a gramática entendida como o conjunto de “princípios básicos da língua assimilados e usados pelos falantes a partir dos dois anos de idade” da gramática identificada com o “livro onde se tenta descrever estes princípios básicos da língua”, ressaltando não haver nenhuma descrição completa de nenhuma língua do mundo (p. 101). O aluno é convidado a observar diferentes frases e avaliar quais são “gramaticais”.

No capítulo 10, uma atividade pede que o aluno discuta, a partir do que foi apresentado, se formas como “Nós joguemo futebol a tarde inteira ontem”, “Me empreste o lápis!”, “Sorvete capítulo o enquanto tomava li o” e outras pertencem ao português e que problema envolve cada uma (p. 120).

Mandryk (2009) avalia que

os materiais didáticos da época tinham como foco o estudo da gramática. Alguns autores se esforçavam muito no sentido de tentar tornar palatáveis os exercícios de sintaxe e outros. Mas não havia uma real vinculação entre os exercícios gramaticais e a “produtividade linguística” pelo aluno. [...] É forçoso reconhecer que as coleções de Back e Mattos foram um grande esforço no sentido de dinamizar e melhorar o ensino (os alunos reagiam melhor às propostas deles do que às de outros), mas ainda assim havia o caráter bastante ‘mecânico’ do ensinar/aprender.

A proposta de Português Atual, ao deixar para os apêndices os assuntos recorrentes nos demais livros didáticos, foi, segundo ele, uma tentativa de eliminar o caráter de ‘importância’ do domínio da língua.

Um livro que pode ser comparado a esse, em termos de público-alvo e proposta, é “Técnicas de redação”, de Magda Soares e Edson Nascimento. Eis um exercício presente na página 30:

Reúna as orações de cada grupo abaixo em um só período, usando, para relacioná-las, conjunção adversativa, explicativa ou conclusiva, segundo a relação de sentido existente entre elas.

Modelo:

Os homens gostariam de ter asas. Os homens prendem os pássaros.
Os homens gostariam de ter asas mas prendem os pássaros.

As orações são avulsas, não foram extraídas de um texto lido, e para compreender o enunciado o aluno precisa de alguma familiaridade com a nomenclatura gramatical. Um exercício semelhante, de organização sintática, é apresentado em Português Atual (p. 75):

Reescreva as frases abaixo de modo a obter uma só frase complexa.

Exemplo:

O processo de desmatamento da região já está bastante adiantado. Este processo prejudica a preservação do solo. (O solo desta região é um dos mais ricos do planeta.) Este processo é pernicioso a toda a bacia fluvial.

- O processo de desmatamento da região, já bastante adiantado, além de prejudicar a preservação do solo, um dos mais ricos do planeta, é pernicioso a toda a bacia fluvial.

Ou:

- O processo de desmatamento da região, já bastante adiantado, prejudica a preservação do solo, um dos mais ricos do planeta; e é pernicioso a toda a bacia fluvial.

Também se trata de frases avulsas, não relacionadas a um texto específico. Contudo, para cumprir a tarefa, o aluno só precisa lidar com as noções de frase e frase complexa, não com a de conjunções aditivas. Mas a ausência dessa terminologia já era uma marca das coleções de Back e Mattos. A novidade no exercício de Faraco e Mandryk é esse “ou”.

Ao apresentar duas possibilidades válidas e corretas, os autores rompem com a prescrição que caracteriza os materiais anteriores. Não há um só modo certo de dizer as coisas, porque a língua é rica e oferece um “conjunto infinito” de possibilidades, como destaca o título de dois capítulos.

5. REDAÇÃO - TEMAS E ROTEIROS

A CARTA

Quando completei quinze anos, meu compenetrado padrinho me escreveu uma carta muito, muito séria: tinha até ponto-e-vírgula! Nunca fiquei tão impressionado na minha vida...

(QUINTANA, 1995, p. 34)

Embora não ignore o debate em torno da “redação escolar” e da proposta de sua substituição por “produção textual” (GERALDI, 1993, BRITTO, 1997), em busca de uma menor artificialização das condições de produção escrita na escola, e do reconhecimento da necessidade de autoria por parte dos estudantes, mantenho como título aqui a redação.

Em primeiro lugar, porque não vou trabalhar com a expressão ou a produção oral¹⁰⁶, que aparece raramente indicada nos livros didáticos pesquisados, mas certamente sempre teve sua presença na escola, com maior ou menor formalidade e liberdade. Em segundo lugar, por fidelidade às fontes, que falam em “redação” de 1944 a 1980.

O termo, afinal, faz parte da tradição da disciplina. Mesmo quando a prova de vestibular se chama “compreensão e produção de textos”, como no caso da UFPR, os alunos continuam a ter aulas de “redação”. E uma avaliação como a do ENEM, que ganha cada vez maior importância para os estudantes, não está interessada em ouvir o que os jovens do Brasil inteiro têm a dizer sobre determinado tema (o que seria uma pesquisa, mas também uma maneira de confirmar que o que se escreve é pra ser lido responsivamente), mas apenas em avaliar seus erros e acertos e atribuir uma nota. Desse modo, a redação na escola é um treino, muito mais do que uma interlocução, assim ela é tratada na maioria dos livros didáticos no período estudado.

Magda Soares (1978) estava certa quando, reticente em relação aos benefícios que a obrigatoriedade da redação no vestibular traria para a correção e a

¹⁰⁶ A maior parte dos exercícios de oralidade sugeridos nos livros didáticos é de recitação, e o mais frequente a exigir certa elaboração pessoal é o de síntese. A produção oral prevista na escola está vinculada a algum texto lido ou conteúdo ensinado, e o momento de expressão oral do aluno deveria servir à correção da linguagem.

justiça do processo seletivo, previu que a experiência permitiria, ao menos, “uma série de estudos e de reflexões” que levariam a decisões “mais solidamente fundamentadas” sobre os caminhos para a superação dos problemas do ensino e da aprendizagem do português. Os estudos, de fato, se multiplicaram. A título de exemplo, Alcir Pécora (1983) desenvolve no final dos anos 70 as análises que resultariam em “Problemas de redação”, apontando a inconsistência da concepção de linguagem que alimentava a prática da redação na escola e Rocco (1981) toma por base as redações no vestibular para falar da “crise na linguagem”. A academia descobre, assim, um excelente material de pesquisa, a que antes só os professores do ensino básico tinham acesso.

A história do ensino de redação, no entanto, é um objeto mais recente, que segue, no Brasil, os passos das pesquisas da historiografia francesa da educação, resultando em importantes percepções. Giselle Fernandes (2006), por exemplo, depois de analisar manuais de composição de textos do século XIX, destaca a predominância da tipologia “descrição, narração, carta” no ensino primário, surpreendendo-se com a presença da “carta”¹⁰⁷, um gênero de uso cotidiano.

Fernandes rejeita a ideia de que a redação não era objeto de ensino antes dos anos 1980, considerando as observações de Anne-Marie Chartier sobre a impossibilidade de se deduzir regras de uso dos materiais mais antigos a partir de práticas contemporâneas e sobre os poucos vestígios deixados pelos “fazeres ordinários” da sala de aula. O pequeno espaço da redação nos livros didáticos, ou a escassa opção de títulos que eles sugerem não permite concluir como eram, de fato, as aulas de redação.

A distinção entre redação e composição, na tradição francesa que repercute em materiais do Brasil, é uma questão de autoria: redigir é organizar por escrito, desde frases soltas a textos inteiros, a partir das ideias de outro autor; compor é organizar as próprias ideias, mesmo que segundo um modelo estabelecido. Existe uma progressão no aprendizado, da redação à composição.

¹⁰⁷ Conforme Hébrard (1999, p.55), dois modelos pedagógicos para a escola primária disputaram espaço no século XIX: de um lado, resumo, imitação e exercícios a partir de textos de um repertório selecionado; de outro, a redação a partir da experiência pessoal e familiar, com simplicidade e clareza, sem a preocupação de imitar os grandes autores. O primeiro modelo ganha a disputa e espaço nos programas oficiais, caindo o outro no esquecimento.

A escrita de cartas era também avaliada pela escola brasileira em meados do século XX, como sugere o material de Azevedo Filho (1963) para a CADES, mas é apresentada como sugestão inovadora em Geraldi (1984, p. 57), vinte anos depois.

A investigação nos livros didáticos do curso secundário procurou identificar o que era proposto aos alunos, quais eram os temas, gêneros, orientações, técnicas. De acordo com o programa de 1942, a aquisição efetiva da língua deveria resultar em expressão correta, essa aquisição não era vista como produto da prática de redação, mas do conhecimento tanto de modelos como de regras.

A produção oral e a escrita eram tratadas no item “outros exercícios”: na 1ª série, produção de frases, na 2ª. o início dos “exercícios francos de redação”, para a 3ª. não há orientação específica e, na 4ª. se propunha a redação de cartas, bilhetes, telegramas e documentos oficiais, além da composição, que deve ser entendida como a redação com “pretensão” literária.

A comparação entre os programas de 1942 e 1951 (Quadro 9) revela ampliação dos gêneros e maior detalhamento nas propostas:

Quadro 9 - Expressão escrita nos programas de 1942 e 1951.

Série	Data	Programa
1ª. série	1942	Breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos, redação de frases curtas e pequenas descrições à vista de gravuras.
	1951	Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de fábulas e contos populares; recitação de pequenas poesias já interpretadas; breves exercícios de redação feitos em aula, a propósito de textos lidos , com subsídios ministrados pelo professor.
2ª. série	1942	Exposição oral e redação.
	1951	Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de ocorrências da vida escolar e social; recitação de pequenas poesias já interpretadas; breves narrações escritas e cartas familiares , feitas em aula, com subsídios ministrados pelo professor.
3ª. série	1942	Exposição oral, redação e composição.
	1951	Exercícios orais: impressões de leitura feitas fora da classe, narração de episódios da história do Brasil; exercícios de redação , feitos em aula; descrições, narrações, dissertações, cartas, diálogos, correspondência social.
4ª. série	1942	Redação de cartas, bilhetes, telegramas e documentos oficiais; exercícios de composição.
	1951	Exercícios orais: impressões de leitura feitas fora da classe, narração de

		episódios da história do Brasil; exposição de pontos do programa, já tratados em aula; exercícios escritos: descrição de paisagens, cenas e tipos; cartas, requerimentos, dissertações, notícias para jornais.
--	--	---

Fonte: RAZZINI, 2000, p. 353-355 e 362-365.

5.1 Redigir a partir de um modelo

a gente sempre acha que é
Fernando Pessoa

(CÉSAR, A.C., 1985, p.132)

Se a redação está, para a legislação, na categoria “outros exercícios”, não é de estranhar que, em “Português Ginásial”, de Mansur Guérios, os “temas para redação” constituam apêndices do 2º. volume da Antologia e do volume único da Gramática.

No final da antologia, a partir da 3ª. edição (1953), o autor inclui 39 grupos de temas, sendo 12 de cartas, como “parabéns”, “despedida”, “pêsames”, “pedido de emprego”, “apresentação”, “aos pais”. Supõe-se, por exemplo, que o aluno precisasse escrever “ao diretor de um ginásio” para expressar: “- Agradecimento pelos conselhos recebidos; - Resolução de levar os estudos a sério; - Satisfação por frequentar um ginásio tão justamente afamado; - O que pretende fazer após a conclusão do curso secundário” (1961, p. 268). São, portanto, exercícios que visam preparar o aluno para situações de sua vida prática. Se estuda longe de casa, precisa escrever aos pais, se vai pedir emprego, precisa conhecer o gênero “carta de apresentação”.

Os demais grupos trazem tópicos em torno de temas como “A escola”, “A pátria”, “A bandeira nacional”, “O domingo”, “As indústrias”, “Acidente numa oficina”, “Minha futura profissão”, “Se eu fosse milionário,...”, ou ainda “Um pesadelo”, “Um incêndio”, “O Natal”, “A vida no campo”, “Uma escola técnica” (idem, p. 268-272), nos mesmos moldes propostos por outras coleções – o texto precisa ser desenvolvido a partir de um título, uma cena ou uma situação hipotética.

No volume de gramática, há modelos para a redação de documentos, uma lista de 205 temas numerados (Exemplos: “Minha casa”, “De que fato da História gostaria de participar?”, “O feminismo”, “Uma festa a que assisti”), 32 temas para

cartas (“Carta a um doente”, “Carta ao homem do século XX”, “Carta em que se solicita emprego”) e 18 de diálogos (“- um jogo de futebol”, “- o cinema e a televisão”, “- uma lâmpada e uma vela”, “- as aperturas da vida”, “- o casamento” (1958, p. 282 a 284). Até a 3ª. edição (1948), Guérios credita uma parte do material a outro autor: “Respeitante aos exercícios de redigir, impende-me declarar que fiz uso de muitos dos excelentes ‘Temas para redação’ 1936 (*sic*) de O. Sousa Reis.” Nas edições seguintes, apesar de os exercícios e temas se manterem praticamente inalterados, essa menção desaparece.

Guérios não distingue “redação” e “composição”, mas estabelece dois grupos diferentes de propostas – as redações de caráter prático, utilitário, e as redações a partir de temas, que outros autores denominariam de composições (e que caracterizam o que os críticos das décadas de 80 e 90 vão chamar de “redação escolar”).

Ainda que não se falasse em “gêneros textuais”, portanto, alguns deles considerados importantes para a formação na época ali estavam. Não há modelos de todos os gêneros sugeridos, apenas de “recibo”, “requerimento”, “abaixo-assinado”, “editai”, “atestado” e, na edição da década de 60, de “ata”. Para os gêneros “oficiais”, são expostos conceito e requisitos, expressões usuais, além de algumas orientações gramaticais: “A pessoa que requer, emprega sempre a 3ª. pessoa, portanto, usará os pronomes o, a, lhe...”. Apenas um modelo indica o espaçamento necessário entre cabeçalho e texto, sugerindo pouca ênfase nesse aspecto. Para os demais temas, não há orientações.

Os modelos são precedidos de uma definição da função de cada gênero. A partir deles, o aluno não precisaria de muita invenção, apenas de uma boa imitação, familiarizando-se com a linguagem, a formalidade, a disposição gráfica, as formas de tratamento.

Na 8ª. edição da gramática (1958), são incluídos 15 exemplos de dedicatórias, 5 de fechos de cartas e 6 de felicitações e agradecimentos, o que gera uma certa curiosidade quanto à necessidade de tantos exemplos – eram formalismos prestigiados socialmente, por isso objeto de escolarização? Eram os alunos completamente alheios a esses gêneros, precisando de fórmulas prontas? Um estudante de 4ª. série ginásial não saberia redigir por conta própria um agradecimento?

ABAIXO-ASSINADO

O abaixo-assinado é um requerimento subscrito por várias pessoas que atestam ou reclamam ou aplaudem qualquer coisa.

MODELO:

Ilmo. Sr. Diretor Regional dos Correios e Telégrafos:

Os abaixo-assinados, moradores da rua....., no trecho compreendido entre a avenida..... e o final daquela, vêm, com muito empenho, solicitar à V. Excia. as necessárias providências no sentido de que o carteiro dessa rua estenda suas atividades até o fim da mesma.

É inexplicável que esse trecho, fazendo parte do quadro urbano, tenha ficado sem o benefício do correio.

Contando com a boa vontade e o espírito progressista de V. Excia., desde já muito lhe agradecemos os que este subcrevem.

Curitiba, ... de de 19...

(Seguem-se as assinaturas).

Modelo de abaixo-assinado em Português Ginásial – Gramática, 1958 (p. 277).

Tais dúvidas permitem formular a hipótese de que o ensino da escrita no ginásial não tinha, de fato, por fim, formar autores de novos textos, mas redatores que, a partir de um modelo, e conhecendo os preceitos gramaticais e ortográficos, escrevessem de forma adequada e correta.

A abundância de temas sugeridos em “Português Ginásial” extrapola as exigências do programa e supera a oferta média de temas em outros livros didáticos. Coleções contemporâneas a essa dedicam ainda menos espaço para a produção escrita.

Marques da Cruz (1941, p. 224), ao tratar de cartas, ensina as formas de tratamento, explicando que não é correto misturar as pessoas (“tu” e “você”). Há um exemplo com explicações gramaticais minuciosas, para a concordância correta dos

verbos com os pronomes; e outro, de carta comercial, desenvolvida no singular e no plural, para firmas individuais ou coletivas.

Em Cretella Jr. (1945, 1^a.), cada lição traz três “temas sugeridos pelo texto”, como “O verdadeiro patriotismo” (p. 23), “Defendamos nossas florestas”(p. 29), “O bom professor e o mau aluno”(p. 41), “Meu pai” (p. 56), “Bois pastando” (p. 71), “Um soldado corajoso” (p. 85), ou ainda “Os tropeiros. Tropeiros descansando. Animais em marcha.” (p.194).

Também em Martins de Barros (1948, 8^a.) há “composições sugeridas pelo texto” (apenas para a 4^a. série), que podem ser um exercício de síntese ou paráfrase, ou a escrita de um novo texto sobre, por exemplo, “A necessidade da religião” (p. 223), “A guerra e o progresso” (p. 234) ou “A correção da linguagem como prova da disciplina mental.” (p. 263).

Em “Língua Pátria”, de Gonçalves (1965, 19^a.), os temas sugeridos ou não pelo texto se misturam: “Temas para redação: a) A serra que mais me impressionou. b) Uma surpresa. c) Um pesadelo.” (p. 44); “Diálogos: 1) Uma conversa telefônica. 2) Comentários sobre uma partida esportiva. 3. Da importância do Português sobre a Matemática.” (p. 145) Nesse mesmo livro, há uma rara delimitação de linhas: “desenvolva numa redação de aproximadamente 25 linhas o pensamento abaixo...” (p. 77).

Curiosamente, a coleção de Raul Léllis – autor de material da CADES para os candidatos a professor de português - não tem exercícios de redação.

A maior parte dos livros pesquisados, entretanto, traz apenas a indicação sumária de temas a serem desenvolvidos – geralmente a partir do texto lido. Assim como não há estudo da estrutura do texto e de seu desenvolvimento narrativo ou argumentativo, as propostas de redação não têm detalhes quanto ao produto pretendido, nem teoria ou explicações, deixando implícita a existência de um modelo escolar.

Esse caráter aparentemente acessório, suplementar da redação nesses livros didáticos não significa que métodos de ensino de redação não existissem. Da década de 30, “Prática de redacção”(1931, 2^a. ed.), do paranaense Raul Gomes, é um exemplo de que a escrita de textos era, por si, um objeto de ensino. Numa carta em abono desse livro, Francisco Macedo escreve que

a redacção é um dos mais árduos problemas do ensino de uma língua, não bastando para resolvel-o o ensino dos princípios e regras de grammatica, como geralmente é elle ministrado. Tanto assim que rarissimos são os estudantes que, ao concluir o curso da lingua vernacula, redigem com facilidade. (s/n, mantida a grafia original)

Macedo cita obras em francês, espanhol e inglês que tratam do assunto, além de cinco títulos brasileiros, para concluir pela superioridade do livro de Gomes, atualizado com a “didática moderna”, que começa por exercícios de concordância verbal para depois seguir com exercícios graduais e repetidos, de correção de erros e aplicação de “todas as regras essenciais”. Essas observações ajudam a formar uma ideia da produção editorial na área no início da década de 30, mas é preciso ressaltar que o livro de Gomes é destinado ao curso “comercial”, atendendo a expectativas diferentes daquelas presentes no “clássico” ou “científico”. Em 1944, Gomez publica um “Curso de Redação Elementar – inclusive o de admissão aos ginásios”, ampliando seu público-alvo.

Da década de 50, há propostas distintas como “Flor do Lácio”¹⁰⁸, de Cleófano de Oliveira (1953, 2ª.), que se propõe a ensinar a composição literária aos alunos dos cursos “Pré-Normal, Normal e Secundário”; e “O mestre dos mestres”, de Cavalcanti, Savério e Telles (1955, 7ª.), que abrange desde a correspondência comercial, cartas familiares e amorosas¹⁰⁹, discursos, petições, até contratos e escrituração mercantil, para um público de estudantes e profissionais.

Dos anos 60, o material de Azevedo Filho para a CADES (1963) diz que “os trabalhos de redação devem ser cuidadosamente comentados pelo professor, incentivando-se as tendências literárias dos alunos” (p. 51) e que o ensino da leitura, da redação e da gramática “em hipótese alguma, pode desenvolver-se separadamente” (p. 87). Esse lembrete parece dialogar com a prática contrária, de cisão entre as atividades. As provas sugeridas prevêem, na 1ª. série, “narração com roteiro proposto pelo professor”, na 2ª., “narração ou carta familiar”, na 3ª. e 4ª., “narração, descrição ou dissertação”.

¹⁰⁸ “Flor do Lácio – para Escola Normal e Institutos de Educação” quer “ensinar a ler inteligentemente, colher nessa leitura elementos para a estruturação de uma composição literária – lições de descrição (11), conversação (1), cartas (1), narrativas (10), fábulas (1), anedotas(1), impressões pessoais (1), discursos (1), ideias morais (1) e dissertações (40 temas referentes à literatura brasileira), narrações (1). As narrações distinguem-se aí das narrativas por terem maior extensão.

¹⁰⁹ O autor oferece aos rapazes 20 modelos de declaração amorosa; às moças, 9 modelos de resposta.

Os livros didáticos para o ginásio, porém, continuam não detalhando ou diferenciando os textos dessa forma. Em Mathias Ferreira (4ª. série, 1967, p. 15), foi localizada uma referência à dissertação (quase uma ameaça): “Cuidado! Dissertar é defender um ponto de vista. Não faça às pressas”. E, para ajudar, o autor lembra que “É erro grave deixar de pingar o i e o j minúsculos. Mais grave ainda é pingá-los quando forem maiúsculas.”

A LDB de 1961 estabelece (formalmente) uma inversão de prioridades em relação às prescrições anteriores, já que trata da expressão oral e escrita antes de abordar a gramática expositiva. Apesar de não estipular um currículo fixo, nem programas, define que o ensino de português no secundário “tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com ele relacionadas devem visar a esse objetivo” (cit. por RAZZINI, 2000, p. 370). Na escrita, o aluno deve alcançar uma “expressão clara do pensamento”. Para isso,

convirá partir de frases breves, [...] Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma.

Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo. (idem)

A redação começa a ser objeto de propostas mais elaboradas nos livros. No “Português” dos Irmãos Maristas (1963), os exercícios de composição são, por exemplo:

dar sua opinião acerca da necessidade de se ter de observar um sistema ortográfico (após o estudo de regras de ortografia)(p. 15)

Já assistiu a filmes que versam assuntos de cavalaria, da Idade Média? Qual sua impressão sobre os mesmos? (p. 31)

Versão brasileira da fábula ‘A cigarra e a formiga’. Conhece outra versão dessa fábula? Faça a formiga ser mais simpática, camarada e sobretudo mais cristã.[...] Faça a formiga receber bem a pobre cigarra, dando-lhe comida, agasalho e amizade. (p. 39)

A lei de morte : Desde quando foi abolida a lei de morte em nossa pátria? Há países onde ainda vigora [...] Quais? Que pensar quanto à moral, quanto à religião, quanto à conveniência? Cite alguma condenação de que tenha notícia e dê seu julgamento. (p. 98).

Esse desenvolvimento indica maior preocupação didática, embora induza o aluno, como no caso da nova versão para a fábula, a fazer determinadas escolhas. Não é, contudo, uniforme entre os livros didáticos desse período. Na coleção de Aída Costa (1963, 23^a.), o livro de 3^a. série, por exemplo, não tem temas ou exercícios de redação na maioria das unidades, mas em uma delas se pede “uma pequena biografia de Homero, Virgílio, Heródoto, Tácito, Rabelais, Dante, Goethe, Vítor Hugo” (p. 175).

Em 1967¹¹⁰, mesmo ano em que estudantes iriam às ruas protestar contra a renovação dos acordos MEC-USAID, no “Estudo Dirigido...” de Ferreira (4^a. série, 1967, p. 66), lê-se que “antigamente era muito comum o estudante deixar a 4^a. série ginasial e não saber redigir cartas, telegramas, requerimentos etc. Muitos não sabiam sobrescritar envelopes. A maior parte não sabia preencher cheques.” Por isso o livro traz propostas de cartas, observando que “Quando se tratar de pai ou mãe, não se deve nunca escrever-lhe o nome, pois só há um pai e uma só mãe”. (p. 72). O índice inclui “carta familiar” em escrita comercial:

- 1) Escrita comercial:
 - a) requerimento.
 - b) recibo.
 - c) convites.
 - d) telegramas.
 - e) carta comercial.
 - f) carta familiar.
 - g) envelopes.

Entre os temas sugeridos nesse volume estão “O benefício da ciência no século XX” (p. 99) e “A evolução da moda feminina” (p. 188).

A coleção de Magda Soares (1968) para o ginasial parece ser, nesse período, a que trata mais didaticamente a redação. Os temas se apoiam nos textos,

¹¹⁰ Nesse ano é também lançada uma obra *sui generis*, não seriada nem destinada ao ginásio, mas cujo título vale a pena destacar: “Comunicação em prosa moderna”, de Othon Garcia. “Comunicação” era um termo novo entre os materiais de ensino de português; e “em prosa moderna” não deixa dúvidas quanto à oposição pretendida em relação aos modelos anteriores. Garcia diz que a “correção” não é tratada no livro, que estuda e recomenda padrões da língua dos dias “atuais”, assim como de autores como Machado de Assis, que continuavam “atuais” (1988, p. 18), seu objetivo é mostrar as possibilidades e vantagens de uma escrita mais concisa, clara e objetiva. O impacto desse livro nas edições escolares mereceria, porém, outro estudo.

o que não era novidade, mas as propostas são melhor explicadas. No manual do professor relativo à coleção, Soares se opõe aos

temas genéricos, abstratos, vagos, que não despertam no aluno nenhum interesse ou vontade de escrever (A Primavera, Um dia de chuva, Um passeio no campo, A caridade, etc). Temas como esses inibem toda possibilidade de criação, levam ao lugar-comum, ao convencionalismo, à trivialidade. (1967a)

Para ela, além de terem relação com o texto lido, os temas devem atender aos interesses e motivações dos alunos. Os temas que ela apresenta apelam para “vivências” do aluno, ou pedem descrição fundamentada “na observação da realidade”, ou ainda “talvez os mais difíceis – que procuram desenvolver a reflexão, a capacidade de relacionamento, de comparação, de transferência”.

Na 1ª. série (que se tornaria a 5ª.), a autora inclui apenas um tema de dissertação, o último do livro: “A malária”. Fundamentada na psicologia da aprendizagem piagetiana, Soares diz que “a dissertação foge um pouco à capacidade de pré-adolescentes, por exigir elevado grau de abstração”, porém que esse tema, especificamente, não seria difícil e “introduziria” o aluno no hábito da pesquisa (p.42).

A autora trata também da correção da redação – recusando a ideia de que o estilo do professor substitua o do aluno, porque tal tipo de correção decepciona e desanima o aluno. Sugere que o professor assinale os erros (sem corrigi-los) e use um código para classificá-los, levando o aluno a procurar solução. Os erros mais frequentes devem ser alvo de uma explicação coletiva, e a aula em que os alunos recebem e corrigem sua redação se transforma, assim, num estudo dirigido.

5.2 Estimulo e re(d)ação

SINÔNIMOS?

Esses que pensam que existem sinônimos, desconfio que não sabem distinguir as diferentes nuances de uma cor.

(QUINTANA, 1995, p. 103)

A redação não é o aspecto mais desenvolvido da coleção **Nossa Língua**. Ao contrário, nisso ela se parece mais com suas predecessoras. Alguma novidade são

os exercícios de “lógica”: antes de fazer propriamente uma redação, na primeira lição da 5ª. série, o aluno precisa ordenar e/ou criar séries de fatos, identificando causas e efeitos possíveis de outros fatos. Na lição seguinte, porém, já deve escolher entre duas opções, tendo como referência o poema “Sentimental”, de Drummond (p. 11):

Escolha um dos itens abaixo e guie-se pelo poema de Carlos Drummond de Andrade:

5.1 Você está na praia, escrevendo o nome de alguém...

5.2 Você está em casa, estudando esta lição...

Guiar-se parece ser imitar o poema, “decalcando-o” para outra situação. Em algumas lições são sugeridas pesquisas ou se propõe uma situação que deve ser desenvolvida. No entanto, no restante desse volume, como nos demais, predominam as sugestões de temas a partir de algumas palavras ou de frases: “Um homem velho”, “A liberdade”, “Que será no futuro?”, “A minha primeira prova”, “A minha primeira professora...”. Alguns poucos pressupõem certa interação e elaboração: “Entrevista com um médico ou sacerdote”.

Os temas vêm depois da seção “juízo”, que, supostamente propiciou um debate em sala, fazendo o aluno refletir, por exemplo, sobre a validade da vingança. É provável que essa sequência correspondesse ao projeto de Back, expresso na introdução a Nossa Cultura (1972), a partir das premissas de que todo cidadão moderno tem necessidade de redigir, “nem que seja um requerimento ao INPS” (p. 11) e que ninguém escreve bem se não estiver motivado (p. 14):

Não adianta dar assuntos para redação, se os alunos não estão interessados neles. [...] Só pode escrever também, quem tem conhecimentos. Quem os fornece é a leitura e o debate.[...] Contraproducente é exigir dos alunos que aqui façam uma descrição, ali uma narração, ali uma dissertação. Quem de nós, na vida prática, já teve que fazer uma descrição?

Não vemos inconveniente que se lhes apresente uma gravura. Mas, por favor, deixem livre curso à fantasia dos alunos, ...[...] Não é importante o que escrevem, descrição ou narração, importante é que escrevam; e que faça sentido o que escrevem!

Back se preocupa em dizer que o professor precisa elogiar os trabalhos (dos principiantes), para não desestimulá-los. Contudo, aquilo que o aluno tem nos livros da coleção como apoio para a redação é muito pouco.

A partir da 7ª. série, o número de sugestões passa a ser de dez a dezesseis por lição. Os temas: “Virtuosa dama”, “Com vinagre não se apanham moscas”, “A dor”, “A neve”, “A tristeza”, “O inverno”, “Encantadora espera”. Não há, portanto, desenvolvimento das propostas, mas sim uma expectativa de que, “livre” diante de um tema amplo, o aluno saberá o que escrever. É interessante notar que, no livro dedicado à prática de ensino, os autores detalham sugestões de trabalho que não transparecem na coleção didática, talvez tenham sido pensadas depois.

Não difere, nesse sentido, o trabalho deles de outros do início dos anos 70. No “Ensino Programado...” (s/d, p. 16), consta, por exemplo: “Redação: Escolha um dos temas: - Os meus companheiros de classe; - Meu grande amigo.”

Por essa época, uma coleção de 2º. grau se apresenta como absoluta novidade para o ensino: “Redação escolar: criatividade”, de Meserani. Os livros tinham um formato maior, folhas coloridas, letras de música, poemas, trechos literários e grandes espaços em branco (ou em amarelo) para o aluno “criar”. Em 1979, aparecem também “Linguagem e criatividade”, de Meserani e Kato, propondo ao aluno “criar a partir do texto”, falando em desinibição do ato de escrever por meio de um “aquecimento” e da percepção de estímulos variados¹¹¹.

Apesar de “criatividade” aparecer em diversos títulos, os usos certamente não remetem às mesmas concepções. Para Back, o aluno precisava dominar as estruturas da língua para criar (dentro dessas estruturas) novos significados. No caso de Meserani, a criatividade está associada à percepção, à emoção, em outra fundamentação da aprendizagem.

Em 1977, um decreto do governo viria agitar o mercado de didáticos de português, ao obrigar as instituições federais de ensino superior a incluir uma prova de redação em seus vestibulares. A medida é justificada por Magda Soares, então membro da comissão responsável por estudar o assunto, como resposta às denúncias de “uso incorreto, ineficaz e inadequado do português escrito”.

A prova de redação tinha o objetivo de apurar a seleção, mas também de impactar o ensino de 1º. e 2º. graus. Segundo Oliveira (1984, p. 4), a comissão preparou um documento com 26 recomendações, mas só foi adotada esta, da

¹¹¹ O que era pra ser divertido ou, pelo menos, prazeroso, no entanto, poderia virar um tormento. Uma professora ouvida por Angelo (2005, p. 221) diz que o método de Meserani era uma “praga” e que os alunos “choravam em cima daquilo”.

inclusão da redação nos exames vestibulares. Em consequência da medida, na década de 80 os títulos em torno da “redação” se multiplicaram.

5.3 Ponto de vista, finalidade e estrutura

Dizer não tudo, isso não se faz,
nem nada, o que seria impossível;
dizer apenas tudo que é demais
pra se calar e menos que indizível.
Dizer apenas o que não dizer
seria uma espécie de mentira:
falar, não por falar, mas pra viver,
falar (ou escrever) como quem respira.
Dizer apenas o que não repita
a textura do mundo esvaziado:
escrever, sim, mas escrever com tinta;
pintar, mas não como aquele que pinta
de branco o muro que já foi caiado;
escrever, sim, mas como quem grafita.

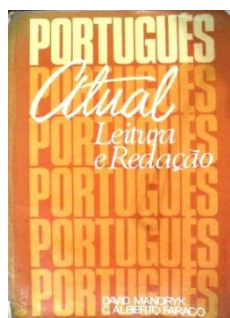
(BRITTO, 1989, p. 93)

Um dos livros que responderam à nova demanda por livros de redação foi “Técnicas de redação – as articulações linguísticas como técnica de pensamento”, de Magda Soares e Edson Campos (1978), composto de diversos textos autênticos (nem todos), com esquemas explicativos e questões objetivas.

A editora (Ao livro técnico) destaca que o manual aborda,

dentro de uma feição lógica, rigorosa, tudo o que é necessário saber-se para se fazer redação. Partindo da simples reunião de vocábulos, os Autores chegam à estrutura e definição do ‘processo de escrever como articulação de um conjunto de parágrafos. (SOARES, 1978,p. iii)

De fato, o livro parte da articulação de palavras em orações, de orações em períodos e de períodos em parágrafos; sugere formas de ordenação das ideias no parágrafo e então, nas vinte páginas finais, trata de redação – “um conjunto unitário e estruturado de frases”, resultado de cinco operações: delimitação do assunto, formulação do objetivo, tradução do objetivo em frase-núcleo (introdução), desdobramento da frase-núcleo em frases-desenvolvimento, sob alguma forma de ordenação, e reorganização das frases-desenvolvimento em forma de frase de conclusão.



Capas dos livros de Soares e Campos (1978) e Faraco e Mandryk (1980)

Essa obra tem semelhanças com **Português Atual**. Faraco e Mandryk também formulam muitos exercícios de organização de parágrafos, a partir da análise das relações entre as ideias (causa, consequência, fim, conclusão, comparação), chamando atenção para as diferentes ênfases possíveis, em função dos objetivos de quem escreve. Em vez de frase-núcleo, falam em frase-guia, supõem um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. Mesmo a organização e os recursos de diagramação são parecidos – trechos em itálico, ideias destacadas em quadros.

A primeira diferença está em que – sendo um livro de “leitura e redação”, **Português Atual** articula esses dois domínios, ao passo que em **Técnica de redação** os textos não estão ali para serem lidos, mas são fragmentados ao longo dos capítulos para exemplificar a matéria.

Entre os textos selecionados por Soares e Campos há críticas à TV, o humor de Millor Fernandes, futebol, ecologia, poluição (vários têm por fonte periódicos de atualidades e de divulgação científica ou programas do governo); nas referências há estudos sobre o universo das histórias em quadrinhos, a comunicação, a linguagem da cultura de massas, a linguagem da juventude, o futebol como fenômeno linguístico, o “descondicionamento da mulher: do nascimento à adolescência”, a cultura e a realidade brasileiras – no entanto, essa diversidade é reduzida aos “parágrafos”, em que o aluno deve identificar a frase-núcleo, o modo de ordenação.

A segunda diferença é que “Técnica de redação”, além de desenvolver noções complexas que não estão presentes em outras obras didáticas, como a de “coordenação gramatical e subordinação semântica”, utiliza a nomenclatura gramatical e fornece, por exemplo, listas de “advérbios e locuções adverbiais de

tempo” (p.93), enquanto a explicação de **Português Atual** prescinde dessa terminologia, porque os autores, segundo Faraco (2008), pretendiam “colocar a linguística no substrato do livro didático sem que isso fosse apologia da teoria. [...] a gente achava um absurdo ensinar nomenclatura, ensinar teoria [...] A gente queria que fosse uma análise intuitiva”.

Para esse autor, a proposta dava resultado:

nós fizemos algumas coisas aqui que deram sempre muito resultado... no encaminhar a produção de texto, e ainda hoje nós usamos isso nos livros.[...] esse trabalho com as orações, você desmontar o período complexo e remontar, então as intercalações, as orações relativas, as orações subordinadas, as coordenadas, isso foi uma coisa que a gente descobriu, quer dizer, começou a fazer pro aluno... começou a trabalhar com ele o desmonte, depois o exercício contrário, pegue essas orações e agora vamos montar um período complexo. Isso sempre deu muito resultado.

[...] Então, era uma tentativa aqui de você pensar sobre a língua em funcionamento, não fazer a análise sintática tradicional, mas fazer uma análise sintática efetiva, coisa que o aluno é capaz de perceber sem nenhum conhecimento gramatical... relações entre as partes, essas relações semânticas são intuitivas para o aluno.

Apesar do destaque dado ao “período complexo”, desde o começo do livro o aluno é convidado a escrever textos completos – resumos, análises, comparações. Os textos lidos servem como exemplo de estrutura, de organização:

f) Vamos escrever um pequeno texto que tenha estrutura parecida com *Charada no Cafundó*.

- Assunto: Imagine que você é repórter duma revista e descobre uma pequena comunidade de agricultores descendentes de imigrantes europeus que, tendo ficado praticamente isolada do resto do país durante anos, conservou os hábitos dos ancestrais. Destes hábitos, vamos dar destaque à língua.

Abaixo, você encontra um roteiro bastante detalhado, uma espécie de esqueleto do texto que você vai montar. O roteiro está aí apenas para ajudar você a organizar as ideias: *use este roteiro apenas se quiser*. Se você não se dá bem com ele, faça um outro. *O que interessa é que você perceba a importância de planejar o texto antes de escrevê-lo.* (Destques do texto no original)

a) introdução

- escolha um dos habitantes

- dê dois fatos (um passado e outro presente) sobre este habitante, envolvendo a língua

b) desenvolvimento

- localize a comunidade e fale de sua origem

[...]

Use expressões para unir as partes: o texto não pode ser apenas um amontoado de frases. Evite escrever o texto como se estivesse respondendo o roteiro: este é apenas um esquema do texto. (p. 24-25)

Em uma dissertação sobre o ensino de português, Bittencourt (1981, p. 144), problematiza o livro didático de português e sua avaliação pelos professores. Entre os itens avaliados, estão os tipos de proposta de redação presentes nos livros, de que a autora identifica os seguintes: nenhuma sugestão, tema para discussão, tema para pesquisa, plano de ideias, sugestão de títulos diversos, título único, conceitos para interpretar. Eram várias alternativas convivendo, mas a década de 80 começara, em relação a isso, num imenso mal-estar, conforme a análise de Rodolfo Ilari ([1984], 1990):

Provavelmente, para muitos professores de Português, não há exercício escolar menos gratificante que a redação: trata-se de uma atividade pedagógica aparentemente fundamental no processo de formação dos educandos, na qual se gastam um esforço e um tempo considerável, sem que os principais interessados demonstrem, em compensação e em contrapartida, um progresso efetivo.

Essa situação é relativamente antiga, e tem motivado reflexões pedagógicas que condicionam uma prática eficiente da redação à satisfação de três exigências: leitura, observação e motivação (p. 69-70).

Segundo o linguista, as concepções correntes na escola estavam equivocadas porque ou visavam obter uma expressão correta; ou encaravam a redação como ajuste de contas sobre temas gramaticais (p. 73). Na linha do diagnóstico de Ilari, pode-se pensar que, mesmo que a proposta do livro didático fosse bem desenvolvida e factível, o trato dispensado pelo professor esvaziaria seu sentido inicial; por outro lado, pode-se também imaginar que, mesmo partindo de uma proposta pouco interessante, o professor atribuísse valor às soluções dos alunos e os estimulasse a escrever.

Leitura, técnica, motivação, interesse, estímulo, estrutura eram necessários, mas não se mostravam suficientes. O que está em **Português Atual**, de forma sutil, e que vai marcar muito do debate nas décadas seguintes, é a necessidade de o aluno assumir um ponto de vista, uma posição diante das questões e temas que lhe são propostos - não os temas de redação, mas os do cotidiano, que lhe chegam pela mídia, pelos livros, pela TV, pela voz dos outros – assumir, nesses debates, uma posição de autor.

6. TRADIÇÃO E AUTORIA

Fazer um livro que fuja totalmente à tradição é condenar-se ao esquecimento.

(FARACO, 2008, depoimento)

O que os livros analisados dos professores-autores têm de singular e como se inserem na tradição? A coleção de Mansur Guérios é, das três obras, a mais tradicional, não traz ruptura teórica ou metodológica com as anteriores. Apesar disso, seu repertório de textos nas antologias escapa à generalização e à imagem construída sobre os livros “da década de 40”.

Segundo Razzini (2000, p. 114), com a reforma de 1971, o ensino de português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais excertos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea, até todo tipo de manifestação ‘gráfica’, incluindo textos das outras disciplinas do currículo (sociais, científicos), textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, etc.

Ora, dificilmente o número de textos poderia ser maior do que o oferecido nas antologias das décadas de 40 e 50, especialmente as de Guérios. Quanto à variedade, considerando as coleções analisadas, também houve redução e não ampliação ao longo do tempo, embora novos gêneros em circulação estivessem em vias de ser escolarizados. A história, a antropologia, a geografia estavam presentes, o texto “literário” não era só de escritores, como entendemos hoje, mas dos intelectuais. O percentual de autores contemporâneos indica que não havia descompasso ou atraso em relação à produção da época.

Os textos das antologias eram autênticos, não produzidos para a escola. A leitura dessas antologias hoje se assemelha à leitura de um livro antigo de crônicas. São textos que falam, inicialmente, de sua época, de um tempo em que as pessoas se guiavam pelo sol e pelas batidas do sino da igreja, e os primeiros relógios de parede – símbolos da modernidade - causam sustos e equívocos. Não é que o gênero crônica tenha, portanto, invadido os livros didáticos a partir da década de 60, é que mudaram os autores, a temática, de rural para urbana, de episódios pitorescos para temas do cotidiano, as crônicas mudaram.

A coleção dura vinte anos, as antologias poderiam envelhecer, mas o autor as revisa e altera com frequência, seu papel de selecionador e organizador não termina.

Em relação à gramática, área de especialidade de Guérios, sua proposta é, de fato, tímida, mas não desatualizada. Sua concepção da língua aceitava que o povo fizesse as palavras, mas estas não seriam admitidas na escrita da escola sem terem sido legitimadas pelos bons escritores. Guérios era um pesquisador de línguas, mas em relação ao português, sua cultura era a do normativismo, da correção.

Um artigo de Barbosa Lima Sobrinho em 1958 diz o que esperava dos livros para ensino da língua: “Não há quem possa evitar que os livros escolares consignem não o uso recente e revolucionário, mas a regra ditada pela tradição. E a ação das escolas se fará sentir contra o uso audacioso” (p. 216). Essa declaração expressa o desejo de que a escola resista, os livros resistam às mudanças na linguagem que deviam se fazer evidentes. Guérios é um elemento ativo da resistência.

Quanto à redação, ele oferece modelos dos gêneros mais formalizados, mas também de protocolos sociais da época, além dos inúmeros temas (que deveriam manter os alunos ocupados).

Apesar de sua opção pedagógica conservadora, Guérios não entra em conflito com o ex-aluno Eurico Back, que se dedica ao estudo da linguística moderna. Back sabia que a “gramática tradicional” tinha problemas, porque Guérios já tratava disso, mas em âmbito acadêmico, não nos materiais para a escola.

A coleção de Back e Mattos tem um número reduzido de textos, também em sua maioria contemporâneos. São textos curtos, pretensamente agradáveis, já acompanhados por uma ilustração.

A análise dos textos é orientada e dele se tiram algumas conclusões sobre a mensagem e o estilo, mas a ruptura de Nossa Língua é com a metodologia de ensino: não ensina nem exercita a nomenclatura gramatical, apenas as estruturas linguísticas. Nessa opção radical ela se diferencia das anteriores, mas também de suas contemporâneas, que inovam no aspecto gráfico, mas mantêm a nomenclatura e sua importância, como é o caso do “Estudo Dirigido de Português”, de Mathias Ferreira.

É verdade que havia uma nova teoria estruturando o ensino, a proposta fracassada da “Gramática Construtural”, mas ela é secundária, complementar.

Mesmo rejeitada a teoria da construtura, Back e Mattos continuam amparando projetos de ensino com sua exposição sobre a genética da aprendizagem. A renovação pedagógica, de maior proximidade com o aluno, de apoio e incentivo, de correção de exercícios e textos, parece mais importante, para a escola, do que a nova explicação sobre a língua.

Eles se mostravam atualizados com as discussões na área da pedagogia, da psicologia da aprendizagem, com que se pretendia renovar o ensino. Outros autores de livros didáticos demonstram a mesma preocupação em adequar o ensino ao público, em favorecer a aprendizagem.

Embora tenha sido uma iniciativa frustrada, essa coleção representou uma aplicação pioneira da linguística moderna ao ensino de português. O modelo de língua cristalizado em **Nossa Língua**, porém, era tão conservador quanto o de Guérios. Os exemplos apresentados na tese evidenciam também resistência à atualização da linguagem.

A redação proposta nessa coleção não se distancia muito do padrão anterior, com a diferença de que modelos de correspondência só são abordados pelos autores em obra específica. O investimento maior é mesmo na aprendizagem da língua, por repetição, memorização, automatização.

Não é possível saber, pela pesquisa feita, se a causa do fracasso comercial de **Nossa Língua**, apesar do investimento da editora e das inúmeras viagens dos autores para sua divulgação, foi devida à teoria da construtura, ao modelo de língua - formal, arcaizante – à metodologia mecanicista ou à soma de todas.

A ousadia da formulação de uma nova gramática do português, que rompia com a terminologia estabelecida para os livros escolares, certamente teve algum impacto no grupo de jovens professores universitários que atuavam na Universidade Católica nessa época. Do grupo, porém, só Faraco e Mandryk escrevem material didático.

A publicação de um material de curso só se justifica pela existência de algum diferencial em relação aos demais. **Português Atual** tem voz assumida dos autores apresentando e costurando os textos. A forte presença de textos de jornais e revistas rompe completamente com as seleções anteriores e contemporâneas. O contraponto de perspectivas sobre um mesmo assunto era completa novidade. Os textos que tematizam as questões sociais não pedem compaixão, mas reflexão e atitude.

A linguística que sustenta as explicações não é a mesma aplicada por Back e Mattos, mas o compromisso em não apresentar nomenclatura gramatical para os alunos é o mesmo.

Com a utilização de textos atuais da mídia impressa, o modelo de língua é não só atualizado, mas também problematizado. Os autores ironizam as exigências normativistas: “E que Deus o guarde de questões complicadas sobre o assunto!” (p. 212).

A ênfase do livro é nas possibilidades da língua, que são consideradas amplas, infinitas, enquanto antes se tratava dos limites, das possibilidades restritas da correção. A boa redação, para esses autores, resulta de um processo contínuo de treino e aperfeiçoamento. A escrita é alimentada pela leitura e pela necessidade de dizer alguma coisa. O livro realiza o que os programas estipulavam há décadas – trata de leitura, língua e redação de forma realmente interligada.

Razzini (2000, p. 113 e 114) atribui uma mudança no ensino de língua à “reforma do ensino” em 1971: a função instrumental do ensino do vernáculo, articulada com as outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa, teria deslocado o eixo da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da “Cultura Brasileira”. No entanto, essa avaliação parece ter ficado refém do texto legislativo. Se é verdade que os materiais, textos e atividades mudaram, não é evidente que o ensino tenha deixado de ter como finalidade o “falar e escrever bem e corretamente”. Os conceitos da comunicação não expulsam a nomenclatura nem a prescrição gramatical do currículo, apenas se acrescentam a elas.

O estudo desse conjunto de obras mostra, por outro lado, como o autor de livro didático pode manter a tradição, apesar de ser cientista da academia; pode propor mudanças no ensino, não dependentes de mudanças na legislação, sujeitando-se à recepção do mercado; ou ainda, pode configurar uma opção de ensino, mesmo que não pensada para a escola básica, que os professores desse nível podem vir a adotar e que institui, assim, um possível novo paradigma.

A história do ensino de português não é subsidiária da história da didática, porque tem sua própria tradição, mas as transformações nos livros didáticos estudados reforçam o que Chervel (2008, p. 97) chama de “pressão da didática

sobre os conteúdos”, ou que Valdemarin (2007, p. 313) trata como “as transformações que a pedagogia impõe ao conhecimento”.

O professor universitário-autor é, assim, alguém que dialoga com a tradição a partir de diferentes posições: ele tem a experiência de magistério que lhe propicia a concepção do material, a formação científica que lhe impõe escolhas e procedimentos, e a posição acadêmica, que lhe exige atualização e lhe empresta credibilidade. Guérios foi fiel à tradição, Back e Mattos foram fiéis à academia em sua renovação científica e metodológica, rompendo parcialmente com a tradição da disciplina, por excluírem o estudo da gramática, mas manterem o ideal de correção; Faraco e Mandryk foram igualmente fiéis à academia, propondo atualização das referências dos livros didáticos, mas romperam tanto com a tradição da disciplina quanto com a tradição normativista, do ideal de correção.

Uma última palavra: ainda que não tenha sido objetivo da pesquisa, espero que ela possa subsidiar o estudo da produção intelectual do Paraná, visto como um estado “fora do eixo” (Rio-SãoPaulo), mas importante fornecedor de obras didáticas para o país. O que a análise desse conjunto de livros demonstra é que houve entre eles uma progressiva “desparanização”, um apagamento da cultura local, em prol da grande cultura e do grande mercado nacional.

FONTES

I. LIVROS DIDÁTICOS OBJETO DA PESQUISA

BACK, E.; MATTOS, G. Nossa língua. 5ª. série. São Paulo: FTD, 1973.

_____. _____. Livro II. São Paulo: FTD, 1972.

_____. _____. 7ª. série. São Paulo: FTD, 1973.

_____. _____. Livro IV. São Paulo: FTD, 1972.

_____. _____. Parte do mestre. São Paulo: FTD, 1972.

GUÉRIOS, R.F.M. **Português ginasial** – antologia – 1ª. e 2ª. série. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1944.

_____. _____. 4ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1950.

_____. _____. 6ª. ed. revista e melhorada. São Paulo: Saraiva, 1956.

_____. _____. 9ª. ed. revista. São Paulo: Saraiva, 1962.

_____. _____. 10ª. ed. revista. São Paulo: Saraiva, 1963

_____. **Português ginasial** – antologia – 3ª. e 4ª. série. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1944.

_____. _____. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1945.

_____. _____. 3ª. ed. melhorada. São Paulo: Saraiva, 1953.

_____. _____. 5ª. ed. revista. São Paulo: Saraiva, 1961.

_____. **Português ginasial** – gramática e exercícios para as 4 séries ginasiais. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1944.

_____. _____. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1945.

_____. _____. 3ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1948.

_____. _____. 4ª. ed. revista e melhorada. São Paulo: Saraiva, 1950.

_____. _____. 6ª. ed. revista e melhorada. São Paulo: Saraiva, 1953.

_____. _____. 8ª. ed. revista. São Paulo: Saraiva, 1958.

_____. _____. 9ª. ed. refundida de acordo com a NGB. São Paulo: Saraiva, 1961.

MANDRYK, D.; FARACO, C.A. **Português atual: leitura e redação**. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. _____. 4ª. reimpressão. Petrópolis: Vozes, 1984.

II. OUTROS LIVROS DIDÁTICOS

AZEVEDO FILHO, L.A.A; THOMAZ, L.S.; BOUÇAS, M.A.C. **Compêndio didático de português**. 1ª. série ginásial. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1969.

_____. _____. 2ª. série do curso ginásial. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1970.

BACK, E. ; MATTOS, G. **Gramática construtural da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1972, 2 v.

_____. **Prática de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1974.

BARRETO, F.; LAET, C. Antologia nacional. 25ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1945.

BARROS, E.M. **Curso de português. 3ª. e 4ª. séries** – curso ginásial. São Paulo: Editora do Brasil, 1948. (Col. Didática do Brasil, v. 30)

BENEMANN, J.M.; CADORE, L.A. Estudo dirigido de português. 2º. grau, v. I. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 1973.

_____. _____. v. II, 8ª. ed., São Paulo: Ática, 1976.

BRUNO, A. **Língua portuguesa** – gramática e exercícios. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943, 6ª. ed.

BUENO, F.S. **Gramática normativa da língua portuguesa** - curso superior. São Paulo: Saraiva, 1944.

CARVALHO, J.M. **Gramática e antologia nacional** – 3ª. e 4ª. séries. Porto Alegre, Livraria do Globo, 1941.

CEGALLA, D. P. **Português** – gramática- antologia-exercícios. 1ª. série ginásial. 14ª. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

_____. _____. 2ª. série ginásial. 17ª. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

COSTA, A. **Português** – 3ª. série ginásial. 23ª. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1963. (Col. Didática do Brasil, v. 79)

CRETELLA Jr. J. **Português para o ginásio**. 58ª. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1962.

CRUZ, E. **Antologia da língua portuguesa** – para uso dos alunos das cinco séries do curso de português. 2ª. ed. Porto Alegre: Globo, 1934.

CRUZ, J. M. **Português prático** para a 3ª. série do curso secundário. São Paulo: Melhoramentos, 1941.

FERREIRA, R. M. **Estudo dirigido de português**. 4ª. série. São Paulo: FTD. 1967.

_____. _____. 1ª. série. São Paulo, Ática, 1971.

_____. _____. 4ª. série. São Paulo, Ática, 1974.

GIACOMOZZI, G. **Português moderno**. 3ª.série.São Paulo: FTD, 1969.

GONÇALVES,M.A. **Língua Pátria**. 3ª. série ginásial. 19ª. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1965. (Col. Didática do Brasil, v. 179)

IRMÃOS MARISTAS. **Português**. 3ª. série ginásial. 14ª.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1963. (Col. Didática do Brasil, v. 4)

LÉLLIS, R.M. **Português no ginásio** para a 4ª. série. 11ª. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1958.

MANSUR GUÉRIOS, R.F. **Português colegial** 1ª série. São Paulo: Saraiva, 1947.

_____. _____. 2ª. série. São Paulo: Saraiva, 1949.

MATTOS, G. **Nossa cultura** – Livro do mestre. 2ª. ed. São Paulo: FTD, 1973.

MESERANI, S.C. **Redação escolar: criatividade**. São Paulo: Discubra, 197? .

MONTEIRO, C. **Nova antologia brasileira**.8ª. ed. Rio de Janeiro, F. Briguiet,

1944.

MORAIS, O.M. **Seleta da ginasiana**- para as 1ª. e 2ª. séries ginasiais. São Paulo: Livraria Teixeira, 1943.

NUNES, J.S. **Língua vernácula**: gramática e antologia. 1ª. e 2ª. série. 4ª. ed. Porto Alegre, Livraria do Globo, 1941.

OLIVEIRA, C. L. **Flor do Lácio**. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1953

PEREIRA, E.C. **Gramática expositiva** – curso elementar. 60ª. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1943(?).

REUNIÃO DE PROFESSORES. **Novo manual de língua portuguesa. Curso secundário**. Livro do mestre. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1912.

_____. **Novo manual de língua portuguesa luso-brasileira**. Curso superior. São Paulo: FTD, 1925.

SOARES (GUIMARÃES), M. S. **Português através de textos**. 1ª. série. 11ª. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1970.

_____. _____. 3ª.série. 1ª. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1968

_____. _____.Manual do professor. (1ª. e 2ª. séries). Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1967a.

_____. _____. _____. (3ª. e 4ª. séries). Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1967b.

SOARES, M.B.; CAMPOS, E.N. **Técnica de redação**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.

TORRES, A. A. **Compêndio de língua portuguesa** – leitura, gramática, antologia. 1ª. série, 6ª. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1944.

III. LIVROS DE ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES

AZEVEDO FILHO, L.A.A. **A motivação e a orientação da aprendizagem no ensino da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: CADES, 1963

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CADES. **Como ensinar português no curso ginasial** – manual para orientação do candidato a professor de curso ginasial no interior do país. Rio de Janeiro, 1954?

_____. _____. Secretaria de Ensino de 1º. e 2º. Graus. **O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º. grau**. Sugestões metodológicas. Brasília, 1981. Coord: Magda B. Soares.

EL-JAICK, J. **Didática especial de português**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura/CADES, 1960.

_____. **Roteiro de português**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura/CADES, 1961.

GUÉRIOS, R.F.M. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira definida e exemplificada**. São Paulo: Saraiva, 1960.

Revista Pedagógica Brasileira - n. 21-22. São Paulo: Editora Pedagógica Brasileira, 1973.

IV. DEPOIMENTOS

FARACO, C. A. em 10.06.08, ver Apêndice 2.

MANDRYK, D. em 25.12.09, por *e-mail*.

MATTOS, G. em 13.06.07, ver Apêndice 2.

MEGALE, L. em 24.03.08, por *e-mail*, e 29.04.09.

RODRIGUES, A.D. em 09.03.08, por *e-mail*.

V. PERIÓDICOS E OUTRAS FONTES

BOLETIM BIBLIOGRÁFICO BRASILEIRO. Sindicato Nacional das Empresas Editoras de Livros; Publicações culturais da Câmara Brasileira do Livro; Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro, 1956.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. 05.01.39; 05.09.41; 27/10/47. Disp. em www.jusbrasil.com.br.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional do Livro. **Bibliografia brasileira – 1942-1945** – Rio de Janeiro, 1953. p. 484-487, 491-506.

_____. **Bibliografia brasileira** – 1954. Rio de Janeiro, 1956. p. 208-212.

_____. Ministério da Educação - OEI (Organização dos Estados Iberoamericanos). **Sistema educativo nacional de Brasil**. Disp. em www.oei.org.br. Acessado em 20.04.10.

_____. INEP. **A evolução da matrícula e o fluxo entre séries**. Disp. em www.publicacoes.inep.gov.br. Acessado em 15.04.10.

CONSTRUTURA – Revista de lingüística, língua e literatura. Números 1 a 19. Curitiba, FTD; Fundação Cultural de Curitiba, 1873-1979.

GUÉRIOS. **Grande enciclopédia Delta Larousse**. v. 7. Rio de Janeiro: Delta, 1971.

REVISTA LETRAS. Curitiba, UFPR, n. 1-26. 1953-1979.

SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado**. 05.03.69.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, C. **A pesquisa lingüística no Brasil (1969-1988)**. São Paulo: Humanitas; FFLCH-USP, 1998.

ALVIM, F. **Elefante**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

ANDRADE, M. **Vida literária**. Pesquisa, estabelecimento de texto, introdução e notas por Sônia Sachs. São Paulo: Hucitec; EDUSP, 1993.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IEL/UNICAMP, 2005.

ANTUNES, A. **As coisas**. São Paulo: Iluminuras, 1992.

AZEVEDO, F. et al.. **A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo** (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). São Paulo: Nacional, 1932. Disp. em www.sbhe.org.br; acessado em 20.10.10.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALDINI, L.J.S. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida,**

comentada e exemplificada. Dissertação de mestrado em Linguística. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. João Ribeiro e Mattoso Câmara entre os fatos da linguagem. In: ORLANDI, E.P.; GUIMARÃES, E. (Orgs.) **Institucionalização dos estudos da linguagem** – a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas (SP): Pontes, 2002.

BARALDI, I.M.; GAERTNER, R. Uma pesquisa sobre formação de professores de matemática: CADES. **IX Encontro Nacional de Educação Matemática**. Belo Horizonte, 2009. Disp. em www.sbem.com.br/files/ix_enem/Poster/.../PO41807910997T.doc, acessado em 03.12.10.

BATISTA, A.A. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. VAL, M. G.C., MARCUSCHI, B. (org.) **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 13-46.

BATISTA, A. A. G., GALVÃO, A. M. O. e KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, 2002, ANPED/Autores Associados.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M.. **Leitura: Práticas, impressos e letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BEZERRA, M.A. Textos: seleção variada e atual. DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 2ª ed.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese em História, USP, 1993.

_____. Editores e autores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 475-491, set/dez/2004.

BITTENCOURT, S. **Livro didático de português**: diagnóstico de uma realidade. Dissertação (em Educação). Curitiba, UFPR, 1981.

BONTEMPI Jr., B. **A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60**: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa. Tese (Doutorado em Educação), PUCSP, 2001

BORGES Neto, José. História da lingüística no Brasil. **Estudos lingüísticos** XXXIV, Campinas (SP), 2005, p. 4-13, disp. em <http://www.gel.org.br/>

BORNATTO, S.P. **Idéias sem lugar nos livros de português** – a crítica ao normativismo feita por escritores exemplares. Dissertação de mestrado em Educação, UFPR.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez.2004, p. 493

BRITTO, L.P.L. **A sombra do caos**: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 1997.

BRITTO, P. H. **Mínima lírica**. São Paulo: Duas cidades, 1989.

BUNZEN, C. e ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. VAL, M.G. C. e MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação. Campinas: UNICAMP, 2005.

CAMPOS, C.M. **A política da língua na era Vargas** – proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2006.

CAMPOS, N. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade: 1892-1950**. Tese em Educação. Curitiba: UFPR, 2006.

CAPELATO, M.H. **Multidões em cena** – propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papyrus, 1998.

CASTAGNOLA, L.. Produção científica do lingüista Rosário Farani Mansur Guérios. **Letras** (28). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1979,p. 33

CASTRO, A.D. et al.(Org.) **Didática para a escola de primeiro e segundo graus**. 2ª.ed. São Paulo: Pioneira, 1972.

CEGALLA, D. P. Memória viva. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**. São Paulo: IBEP, jun. 2001, p. 28-30.

CÉSAR,A.C. **Inéditos e dispersos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHARTIER,A.M. Leitura escolar – entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, São Paulo, ANPED, set-dez/1995, p. 17-52.

CHARTIER,A.M.;HÉBRARD, J. **Discours sur la lecture (1880-1980)**. Paris: Centre Georges Pompidou, 1989.

CHERVEL, A. **Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle**. Paris: Retz, 2ª. ed. 2008.

_____. **Catalogue de l'exposition "L'enfant et la grammaire (XVIII^e siècle - 1950)"**, Paris, INRP, 2001.

_____. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

CHERVEL, A; COMPÉRE, M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2. São Paulo, EDUSP, jul/dez 1999, p. 147-170.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 30, n. 3, p. 549-566, set-dez/04.

_____. Le manuel scolaire: une fausse évidence historique. *Revue Histoire de l'éducation*. SHE/INRP, n.117, jan-mars 2008., p.7-56

CLARE, N.A.V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). Anais do VI **Congresso Nacional de Filologia e Linguística**, ago/2002, disp. em <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06.html>, acessado em 14.11.03

COLLINOT, A. e MAZIÈRE, F. (orgs.) **Le français à l'école – un enjeu historique et politique**. Paris: Hatier, 1999.

CONY, C.H. Rivalidades. **Folha de São Paulo**, 08.05.2008.

COVRE, M.L.M. **A fala dos homens** – análise do pensamento tecnocrático 1964-1981. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DANIEL, M.E.B.; PESSANHA, E.C.; MENEGAZZO, M.A. Manuais didáticos como fontes para a história do ensino de português no Brasil (1870-1950). **V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Évora, 2004. Cópia fornecida por uma das autoras.

FARACO, C.A. As sete pragas do ensino de Português. **Construtura**, Curitiba, ano III, nº 1, p. 5-12, 1975.

_____. Concepção de linguagem e ensino de português. **Revista Escola Aberta**. Curitiba, ago.1988.

_____. **Linguagem e diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

_____. Autor e autoria. BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.

_____. Ensinar X não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, v. 4, n.1, São Leopoldo, UNISINOS, jan-abr/2006.

_____. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERNANDES, G. **Composição de textos na escola brasileira**: em busca de uma história. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2006.

FILGUEIRAS, J. M. **A educação moral e cívica e sua produção didática** (1969-1993). São Paulo, 2006, 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUCSP.

FIORIN, J.L. Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. **Scripta**, v. 2, n. 4, Belo Horizonte, 1º. sem/1999, p. 151-161.

FRADE, I. C. A. da S.; MACIEL, F. I. P. (Org.) **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros** (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

FRAISSE, E. **Les anthologies en France**. Paris: PUF, 1997.

GALVÃO, A.M.O. O ensino da leitura, escrita e gramática na Instrução Primária em Pernambuco (1827-1889). **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal, 2002. Disp. em www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/tema3/3152.pdf. Acessado em 27.04.2010.

GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna**. 14^a.ed. São Paulo: Ed. da FGV, 1988.

GASPARELLO, A. Professores autores de livros escolares- sociabilidades e produção escrita docente . **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, Aracaju, 2008.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula – leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. Ed. revista e ampliada. São Paulo:EDUSP, 2005.

HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. ABREU, M. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de letras; ALB; São Paulo: FAPESP, 1999, p.33-77.

ILARI, R. A redação escolar. _____ **Linguística e ensino de português**. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

JÉY (Martine). **La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)** Metz : Université de Metz, 1998.

LAHIRE, B. **L'invention de l'“illettrisme”**. Paris: La Découverte, [1999] 2005.

LEMINSKI, P. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Brasiliense, [1987] 1990.

LIMA SOBRINHO, B. **A língua portuguesa e a unidade do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

LINS, O. **Do ideal e da glória**. Problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.

LUZ-FREITAS, M. S. **E a língua portuguesa tornou-se disciplina curricular**. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm>, acessado em 26.07.06.

MARTINS, C. R. K. **A disciplina escolar de história no ensino secundário público paranaense: 1931 a 1951**. Tese em Educação. Curitiba, UFPR, 2006.

MATOS, F.G. Influência da linguística em livros de português. **Tempo Brasileiro**, v. 53/54. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1978.

MATTOS, G. A dimensão humana de Mansur Guérios. **Nicolau**, n. 4, Curitiba, Imprensa Oficial do Paraná, out.1987.

MILLARCH, A. Guérios, o filósofo. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 03.08.86. Disp. em www.tabloidedigital.com.br. Acessado em 19.06.07.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização – 1876/1994**. São Paulo: UNESP, 2000

NUNES, C. Ensino e Historiografia da Educação: Problematização de uma Hipótese. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 67-79, 1996.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 45-59, mai/jun/jul/ago/ 2000.

OLIVEIRA, C. S. **A comissão nacional de vestibular unificado**: - origens e papel normativo. São Paulo, 1984., Disp. em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/94.pdf>

PAIXÃO, F. **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREIRA, L. F. L. **Paranismo: o Paraná inventado**: cultura e imaginário no Paraná da I República. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1997

PICANÇO, D.C.L. História, memória e ensino de espanhol. TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.) ; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

_____. Lecturas selectas: língua e civilização nos livros didáticos de espanhol publicados nas décadas de 40 e 50 no Brasil. **II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal, 2002. Disp. em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0788.pdf. Acessado em 27.08.10.

PILOTTO, E. **A educação no Paraná – Síntese sobre o ensino público elementar e médio**, CILEME – Campanha de Inquérito e levantamentos do ensino médio e elementar, n. 3, Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1954.

PINTO, D.C. CADES e sua presença em Minas Gerais. **II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Uberlândia, 2003. Disp. em www.faced.ufu.br/nephe/images/programacao.htm, acessado em 03.10.10.

PINTO, E. P. **O português do Brasil – textos críticos e teóricos**. São Paulo: EDUSP, 1981, v.2.

POMPEIA, R.M. O povo é quem faz as palavras. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 18.10.67.

PRADO, E.M. **O estudo dirigido e sua aplicação no 1º. grau**. Fragmentos de Cultura. Goiânia, v. 17, n. 9/10, p. 893-917, set./out. 2007.

PRADO, G.V.T. **Documentos desemboscados**: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas:UNICAMP, 1999.

QUINTANA, M. **Caderno H**. 6ª.ed. São Paulo: Globo, [1973]1995.

_____. **Porta giratória**. São Paulo: Globo, [1988]1994.

RASIA, G.L.S. **Os discursos sobre língua e ensino no Brasil da 1ª. e 2ª. república**: o duplo lugar da determinação e da contradição. Porto Alegre: UFRGS, Tese em Letras, 2004.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Campinas: UNICAMP, Tese em Teoria Literária, 2000.

_____. A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira . **29ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 2006.

RESTAINO, H. C. **O ensino de língua portuguesa e de leitura na República Velha**: aliados da cultura brasileira ou representantes da tradição? Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2005.

ROCCO, M.T.F. **Crise na linguagem: a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

RODRIGUES, A. N. A Linguística na Universidade de Brasília pré-1964: uma resistência particular . **Boletim da ABRALIN**, n. 9, 1988, p. 63-64.

RODRIGUES, A.D. O pioneirismo linguístico de Mansur Guérios. **Boletim da ABRALIN**, n. 8, 1986, p. 125-129.

SACRISTAN, J.G. Materiales e textos – contradicciones de la democracia cultural. MINGUEZ, J.G ; MIRANDA, M.B. **Libros de texto y construcción de materiales curriculares**. Armilla(Granada): Proyeto Sur de Edicinas S.A.L, 1995, p. 75 -130

SANTOS, A.C.A. **Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história**. Curitiba: DAP, 2005. Disp. em www2.uel.br/cch/cdph/.../Testemuhotrajetoriasdevidae historia.pdf

SILVA, L.V.C.A.; AMÂNCIO, L. N. B. **Livros de linguagem em Mato Grosso: perspectiva histórica**. Disp. em <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT16>

SILVA, M.V. A disciplinarização da linguística: Ciência e Estado. Brasília, Congresso Internacional da ABRALIN, 2005.

SOARES, M. B. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos**. v.2,3,4. Curitiba, Ed.UFPR, 2007.

VALDEMARIN, V.T. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. IBENCOSTTA, M.L.(Org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas – itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

VALENTE, W.R. **Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1999.

_____. A disciplina matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil. TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.) ; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

VANDRESEN, P. **A linguística no Brasil**. Campinas, 2001. Disp. em www.comciencia.br., acessado em 15.09.06.

VIDAL, D. G. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. FARIA Filho, L.M.(Org.) *Modos de ler, formas de escrever*. Estudos de história da leitura e da escrita no Brasil.

_____. **Culturas escolares** – Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

VILLAÇA, A. **Viagem de trem**. São Paulo: Duas cidades, 1998.

VINAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, set-dez/2008, p. 173-215. Trad. Marina F. Braga.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (ed. original 1995).

WILLIAMS, R. **La larga revolucion**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

WUO, W. O ensino da física na perspectiva do livro didático. TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.) ; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003

APÊNDICES

- 1. Textos e autores presentes nos livros didáticos**
- 2. Depoimentos de autores**

APÊNDICE 1.

Português Ginásial

Quadro 1 - Provérbios na ordem em que aparecem na Antologia para 1ª. e 2ª. séries:

1ª. edição (com ortografia atualizada, mas uso de maiúsculas e pontuação originais)

1ª. série	2ª. série
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem foi mordido de cobra, tem medo até de minhoca 2. Quem tem boca não diga a outro: -- Assopra! 3. Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura 4. Mais fere a má palavra que a espada afiada 5. Prata é o bom falar; ouro é o bom calar 6. Devagar se vai ao longe 7. Quem ama a Beltrão, ama o seu cão 8. Uma Andorinha não faz verão 9. Nem todos os que vão à guerra, são soldados 10. Miguel, Miguel, não tens abelhas e vendes mel?! 11. Quem se faz mel, as moscas o comem 12. De pequenino se torce o pepino 13. Quem o alheio veste, na praça o despe 14. Rogar ao santo até passar o barranco 15. Mais vale calar do que mal falar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada terra com seu uso, cada roca com seu fuso 2. Antes a lã se perca do que a ovelha 3. Mocidade Ociosa não faz Velhice Proveitosa 4. Dize-me com quem andas e dir-te-ei quem és 5. Miado de gato não derruba toicinho do fumeiro 6. Mais quero estar trabalhando que chorando 7. Quem cedo determina, cedo se arrepende 8. Não te exaltes pela riqueza, nem te abaixes pela pobreza 9. Deus escreve direito por linhas tortas 10. Nem tudo que reluz, é ouro 11. Azeite, vinho e amigo, o mais antigo 12. Quando um não quer, dois não brigam 13. Por sol que faça, não deixes a capa em casa 14. Se queres saber quem é o vilão, mete-lhe a vara na mão 15. Cada um sabe de si e Deus de todos 16. Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar 17. Mais vale amigo próximo do que parente afastado 18. Quem diz o que quer, ouve o que não quer 19. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra 20. Feitos de vilão – atirar a pedra e esconder a mão 21. Só se lembra de Santa Bárbara quando troveja 22. Quem boa ventura tem, a Deus a agradeça

Quadro 2 - Textos para 1ª. série, 1ª. edição (1944).

	Texto	Autor(a)	
1.	Diabruras de relógio	Gustavo Barroso	
2.	O filho pródigo	D. Antonio Macedo Costa	
3.	O vai-vem	Lindolfo Gomes	
4.	O pinheiro	Francisco Leite	
5.	O pulo do gato	Lindolfo Gomes	
6.	A língua	José Oiticica	
7.	O Duque de Caxias	Pinheiro Chagas	Excluído na 9ª. ed.
8.	A mulher do piolho	João Ribeiro	
9.	Lendas brasileiras	Olavo Bilac	
10.	Os onze pauzinhos	Lindolfo Gomes	
11.	Fogos	Correia Júnior	
12.	Primeiros tempos do povoamento do Paraná	Rocha Pombo	
13.	O elefante e a tartaruga	Nina Rodrigues	
14.	Lendas brasileiras	Olavo Bilac	
15.	O castigo	Malba Tahan	
16.	A lenda dos miosótis	Lindolfo Gomes	
17.	Natal! Natal!	Ângelo Antônio Dallegrave	
18.	A Porfia dos Recém-Casados	João Ribeiro	
19.	Uma lição de Rui	Rui Barbosa	
20.	Um caso difícil	Pe. Armando Guerrazzi	
21.	O senhor dos leões	(não indicado)	
22.	Onças que pescam	Gal. Couto de Magalhães	

23.	Perna Fina, Barriga Grande e Boca Pequena	Lindolfo Gomes	
24.	Quadras populares brasileiras	Carlos Góes	
25.	O sabiá na gaiola	Monteiro Lobato	
26.	A cigarra e a formiga	Bocage	Excluído na 9ª. ed.
27.	Lenda do túmulo de Nossa Senhora	Lindolfo Gomes	
28.	Pescar sem piscar	Ângelo Antônio Dallegrave	
29.	O Dilúvio entre os índios Caingangues do Paraná - I	Telêmaco Borba	
30.	A Santa Aparecida	Lindolfo Gomes	
31.	O Dilúvio entre os índios Caingangues do Paraná - II	Telêmaco Borba	
32.	Se eu morresse amanhã!	Álvares de Azevedo	Excluído na 4ª. ed.
33.	Mosquitos	Gal. Couto de Magalhães	
34.	A assembleia dos ratos	Monteiro Lobato	
35.	Para a escola	Belmiro Braga	
36.	Os índios Guaicurús – I	Visconde de Taunay	
37.	A mutuca e o leão	Monteiro Lobato	
38.	Os índios Guaicurús – II	Visconde de Taunay	
39 a 56	Provérbios populares		

Na 4ª. edição são incluídos 23 textos, além de quatro tópicos com “vozes de animais”, um provérbio é substituído e um poema (do século XIX) é excluído, totalizando 81 textos.

Quadro 3 – Textos para 1ª. série acrescentados na 4ª. edição:

	Texto	Autor(a)	
1.	Deus	Casimiro de Abreu	
2.	A Pátria	Rui Barbosa	
3.	Cromo	Ângelo A. Dallegrave	
4.	O João-de-Barro e o serafim	Pe. Armando Guerrazzi	
5.	O Cão	Carlos Góes	
6.	A raposa e as uvas	Bocage	
7.	Hino das escolas populares	D. Aquino Correia	
8.	Canção dos dedos	(não indicado)	
9.	O leão, a ovelha, o lobo e a raposa	(não indicado)	
10.	Resposta infantil	Arlindo Veiga dos Santos	
11.	O diplomado	D. Gonçalves de Magalhães	
12.	A lebre e as onças	Pe. Armando Guerrazzi	
13.	A resposta do mudo	Pe. Manuel Bernardes	Excluído na 9ª. ed.
14.	A rã e a pomba	Pe. Armando Guerrazzi	
15.	A morte de Dulcinéia	Reinaldo Ribas Silveira	
16.	O trabalhador	Carlos Góes	
17.	A vitória-régia	(não indicado)	
18.	A Santa Aparecida	Lindolfo Gomes	
19.	Macaco velho não mete a mão em cumbuca	Ermano Stradelli	

20.	O bom mendigo	Vasco José Taborda	
21.	As barraquinhas	José C. de L. Coutinho	
22.	O homem e o trabalho	Carlos Góes	
23.	Festa de Natal em família	José C. de L. Coutinho	

Quadro 4 - Textos para 1ª. série incluídos na 9ª. edição (quando são retirados os tópicos sobre “vozes de animais”).

	Texto	Autor(a)	
1.	Canção do exílio	Gonçalves Dias	
2.	O gato e a raposa	J. da Silva Campos	
3.	Jacarés	J. Severiano da Fonseca	
4.	A cascavel e a sururucu	J. da Silva Correia	
5.	Hino à bandeira	Olavo Bilac	
6.	Onças que pescam	Gal. Couto de Magalhães	
7.	A sopa de pedras	Amadeu Amaral	
8.	Morte de Tiradentes	Luís Pinto	
9.	A morte e o lenhador	Monteiro Lobato	

Quadro 5 – Textos para 2ª. série – 1ª. edição.

	Texto	Autor(a)	
1.	O dever	Artur Azevedo	
2.	Uma caçada de anta	Gal. Couto de Magalhães	
3.	A moléstia e a receita	Bocage	Excluído na 9ª. ed.
4.	Sagrado emblema	D. Aquino Correia	

5.	A cruz que venceu ao diabo	Lindolfo Gomes	
6.	O polvo	Pe. Antonio Vieira	Excluído na 9ª. ed.
7.	Ouro de Cuiabá	João Severiano da Fonseca	
8.	A lápide	Ângelo A. Dallegrave	
9.	Descrição da bandeira nacional – Deveres para com ela	Carlos Góes	
10.	A baía do Rio de Janeiro	Afonso Celso (Conde de)	
11.	Quadras	Arlindo Veiga dos Santos	
12.	As arraias	Gal. Couto de Magalhães	
13.	Os estudos sobre os indígenas	Missões salesianas do Amazonas	
14.	O Joazeiro	Areal Souto	
15.	Cobra dormideira	Gal. Couto de Magalhães	
16.	A primeira visão dos pinheirais	Francisco Leite	
17.	As pombas	Raimundo Correia	
18.	O serviço militar	Olavo Bilac	
19.	Ouro Preto	João Pinheiro da Silva	
20.	O cântaro milagroso	Malba Tahan	
21.	O sertão bruto	A. Arinos de Melo Franco	
22.	Fazer tesourinhas	João Ribeiro	
23.	Sinal de comunicação entre os selvagens	Gal. Couto de Magalhães	
24.	Prosápia?!	Serrano Rosa	
25.	A cruz da estrada	Castro Alves	
26.	O Primeiro Milagre de N. Sr ^a . da Luz dos Pinhais	Romário Martins	
27.	A fuga da Sagrada Família para o Egito	Reinaldo Ribas Silveira	

28.	Os tamoios	Gabriel Soares	Excluído na 9ª. ed.
29.	O Salto do Guairá	Emílio de Meneses	
30.	Meio-dia	Alcides Maya	
31.	O julgamento da ovelha	Monteiro Lobato	
32.	A queimada	Virgílio Moreira	
33.	O espírito brasileiro de Carlos Gomes	Elias Karam	
34.	O gato bolchevista	Luís Edmundo	
35.	A floresta brasileira	Afonso Celso (Conde de)	Excluído na 9ª. ed.
36.	Ave-Maria	José de Alencar	
37.	As andorinhas	Coelho Neto	
38.	O tamanduá-bandeira	Gal. Couto de Magalhães	
39.	Ibiapaba	Melo Moraes Filho	
40.	Guerra das montanhas	António da Fontoura Xavier	
41 a 62	Provérbios populares		

Quadro 6 – Textos para 2ª. série incluídos na 4ª. edição.

	Texto	Autor(a)	
1.	Pátria	Pe. Manuel Bernardes	Excluído na 9ª. ed.
2.	O burro vestido com a pele de leão	Belchior Manuel	Excluído na 9ª. ed.
3.	Mato Grosso	J. Severiano da Fonseca	
4.	Pão, pão, queijo, queijo	Agostinho de Campos	Excluído na 9ª. ed.
5.	Ventura	Graciette Salmon	

6.	A moral	Miguel Milano	
7.	A utilidade do cão	Carlos Góes	
8.	Belém do Pará	J. Severiano da Fonseca	
9.	Pinheiros	Francisco Leite	
10.	Os impostos	Miguel Milano	
11.	A pena e o tinteiro	Marquesa de	Excluído na 9ª. ed.
12.	A pobreza e a riqueza	Pe. Manuel Bernardes	Excluído na 9ª. ed.
13.	A coruja e a águia	Teófilo Braga	Excluído na 9ª. ed.
14.	Parece pêta	Emílio de Meneses	
15.	Os índios Cataguas	Pedro B. Guimarães	
16.	Cataguazes	Artur Vieira de R. e Silva	Excluído na 9ª. ed.
17.	O tatu e o frango	Pe. Armando Guerrazzi	
18.	Vaidade	Pe. Manuel Bernardes	Excluído na 9ª. ed.
19.	Os livros	Pe. Antonio Vieira	Excluído na 9ª. ed.
20.	Prenúncios de tempestade	João Severiano da Fonseca	
21.	Idade humana	Almeida Garrett	Excluído na 9ª. ed.
22.	A ilha dos Currais – Paraíso selvagem	Benedito N. dos Santos F.	
23.	Jovino, o caçador	Hermínio Milis	

Quadro 7 – Textos para 2ª. série incluídos na 9ª. edição (além de dois provérbios) .

	Texto	Autor(a)	
1.	Hino Nacional	J. Osório Duque Estrada	
2.	O leão e o ratinho	Monteiro Lobato	
3.	Achei um relógio	J. Kopke	
4.	Histórias de relógios	Gustavo Barroso	
5.	Conselhos	Leonardo Hanke	
6.	Sonho	J. Kopke	
7.	Os negros	Afonso Celso (Conde de)	
8.	O leão e o rato	J. C. de Meneses e Souza	
9.	O galo que logrou a raposa	Monteiro Lobato	

Quadro 8 – Textos para 3ª. série na 1ª. edição.

	Texto	Autor	
1.	Frases Históricas de Brasileiros Notáveis		
2.	Mandamentos Cívicos	Coelho Neto	
3.	Ama o Brasil!	Olavo Bilac	
4.	O Soldado Brasileiro	Getúlio Vargas	
5.	Brasileiros! Às armas!	Arlindo Veiga dos Santos	
6.	As Qualidades Morais do Duque de Caxias	Alencar Araújo	
7.	Suspiros	Casimiro de Abreu	
8.	A Morte do Índio Pacalalã em combate contra os Paraguaio	Visconde de Taunay	
9.	A Educação Nacional	D. Antônio Costa	
10.	O Professor	Gen. J. Pereira de Oliveira	
11.	Bolhas de Sabão	Arlindo Veiga dos Santos	
12.	Cão Três Vezes	Malba Tahan	
13.	Lendas Brasileiras	Olavo Bilac	
14.	A Tribo Parintintin e sua Pacificação – I	Joaquim Gondim	
15.	Alexandre	Virgílio Moreira	

16.	O casamento	Ângelo Antônio Dallegrave	Excluído na 3ª. ed.
17.	A Sabedoria da Aranha	Antônio Serapião	
18.	A Tribo Parintintin e sua Pacificação – II	Joaquim Gondim	
19.	Hino a Caxias	D. Aquino Correia	
20.	A Ciência dos Sábios	Viriato Correia	
21.	A Inobservância da Lei	Rui Barbosa	
22.	Aonde vai dar o liberalismo	Carlos de Laet	Excluído na 3ª. ed.
23.	O Regresso do Filho Pródigo	Pe. Armando Guerrazzi	
24.	Belos Pássaros	Afonso Celso	
25.	D. Pedro II	Lauro Müller	
26.	Círculo Vicioso	Machado de Assis	
27.	Antônio Vieira Estudante	J. Francisco Lisba	
28.	A América	Jônatas Serrano	
29.	Ave! Maria!	Fagundes Varela	
30.	Da História de Portugal	J. F. Mansur Guérios	
31.	Amadeu Amaral	João Ribeiro	Excluído na 5ª. ed.
32.	A Imperatriz D. Teresa Cristina	D. Pedro de Alcântara	
33.	A Cigarra e a Formiga	Amadeu Amaral	
34.	Prece	Helena Kolody	
35.	Alma de Arranha-Céu	Helena Kolody	
36.	D. Pedro II	Afonso Celso	
37.	O Falar	J. F. Mansur Guérios	
38.	Condições para a Boa Tradução	Laudelino Freire	
39.	O Hino Brasileiro	Leôncio Correia	
40.	Conselhos de Mãe para Filha Noiva	Júlia Lopes de Almeida	
41.	O incêndio	Basílio da Gama	
42.	Fora da Pátria	Casimiro de Abreu	
43.	O Romantismo	Rui Almeida	
44.	Brasil	Faris A. S. Michaële	
45.	Influência do Cristianismo no Direito Romano	Homero Batista de Barros	
46.	Dia de Inverno	Silveira Neto	
47.	Meu Sonoro Passarinho	Tomás A. Gonzaga	
48.	Noite Fantástica	Carlos de Laet	
49.	A Lei	Rui Barbosa	
50.	Viver...	Coelho Neto	
51.	Minha Filha	Luís Guimarães Jr.	
52.	Saudação à Bandeira Brasileira	R. F. Mansur Guérios	
53.	O Aplicado e o Preguiçoso	Heitor da Silva	
54.	Jesuítas e Paulistas	Paulo Setúbal	
55.	A Língua Portuguesa	Olavo Bilac	

Quadro 9 – Textos para 3ª. série incluídos na 3ª. edição.

	Texto	Autor(a)	
1.	Mamãe, Luz de Minha Vida!	Graciette Salmon	
2.	A Última Vontade do Rei Hibban	Malba Tahan	
3.	Esperteza	Amadeu Amaral	
4.	A Cigarra e a Formiga (repetido)	M. M. B. Bocage	
5.	O Pistolão	Carlos de Laet	

Quadro 10 – Texto para 3ª. série incluído na 5ª. edição.

	Texto	Autor(a)	
1.	Ortografia	Artur Azevedo	

Quadro 11 – Textos para 4ª. série, 1ª. edição.

Observação : a 1ª. edição traz 30 textos da história da língua – do século XII ao séculos XVII – não listados aqui e que serão excluídos nas edições seguintes.

Cronologia do Português escrito			
Século XII – 6 textos			
Séculos XII e XIII – 1 texto			
Século XIII - 6 textos			
Século XIII ou XIV – 1 texto			
Século XIV – 3 textos			
Século XV – 5 textos			
Século XVI – 7 textos			
Séculos XVI e XVII – 1 texto			
Século XVII			
1.	De Certos Filósofos da Grécia	Pe. Manuel Bernardes	
2.	Cartas ao Arcebispo da Bahia	Pe. Antônio Vieira	

3.	Estando para morrer	Gregório de Matos	
4.	A morte do Pe. Antonio Vieira	Manuel Botelho de Oliveira	
Século XVIII			
5.	A Vaidade	Matias Aires D'Eça	
6.	A Morte de Moema	Santa Rita Durão	
7.	Onde Estou!	Claudio M. da Costa	
8.	Resignação	Basílio da Gama	
9.	O Ser Herói	Tomás A. Gonzaga	
10.	Liras	Alvarenga Peixoto	
Séculos XVIII e XIX			
11.	Cabral e os Indígenas do Brasil	Francisco Manuel de Nascimento	
12.	Madrigal	Alvarenga Peixoto	
13.	Salmo	Pe. Sousa Caldas	
Séculos XIX a XX			
14.	Os Olivais de Santarém	Almeida Garrett	
15.	A Versificação	A. F. de Castilho	
16.	O Rio Amazonas	Gonçalves de Magalhães	
17.	Carlos Gomes na Itália	Visconde de Taunay	
18.	Adeus	Gen. Osório	
19.	Confissões	J. M. Latino Coelho	
20.	Uma Tourada em Guimarães	Alexandre Herculano	
21.	Mãe	José de Alencar	
22.	Fim de Jantar	Machado de Assis	
23.	A Vida	Álvares de Azevedo	
24.	Portugal e "Os Lusíadas"	Joaquim Nabuco	
25.	Rei Destronado	Tasso da Silveira	
26.	O Tempo	Pe. Manuel Bernardes	
27.	Elogios ao Livro	Pe. Antônio Vieira	
28.	Ressureição	Fernandes Costa	
29.	O Trabalho	Rui Barbosa	
30.	Morte do Gen. Carneiro	Lacerda Pinto	
31.	Astúcia	Pe. Manuel Bernardes	
32.	Rebate Falso	Euclides da Cunha	
33.	A Cruz da Estrada	Castro Alves	
34.	O Sacrifício da Missa	Rui Barbosa	

35.	Mestre e Discípulo	Ernesto Carneiro Ribeiro	
36.	Sermão aos Peixes	Pe. Antônio Vieira	
37.	Cumpri o Meu Dever	D. Pedro de Alcântara	
38.	Amigos	Camilo C. Branco	
39.	As Andorinhas do Solar	Fernandes Costa	
40.	Ascensão	Raul Pompéia	
41.	Vocação Proibida	Arlindo Veiga dos Santos	
42.	Feminismo	Tristão de Ataíde	
43.	Educação do Povo	Afrânio Peixoto	
44.	O Paraninfo	Liguaru Espírito Santo	
45.	A medicina e a guerra	Oliveira Melo	Excluído na 5ª ed.
46.	Martírios e Rosas	Francisco Otaviano	
47.	Ilusões da Vida	Francisco Otaviano	
48.	O Bater das Horas	J. F. Mansur Guérios	
49.	Saudades da Pátria	D. Pedro de Alcântara	
50.	Uma Carta de Rui a Mário Barreto	Rui Barbosa	
51.	Cair das Folhas	Vicente de Carvalho	
52.	A Meu Pai	Altivir Bassetti	
53.	Boa Resposta	A. Antônio Dallegrave	
54.	A Boa Polêmica	José de Sá Nunes	
55.	No Reino de Plutão	A. Antônio Dallegrave	
56.	Carta de Aniversário Natalício	Álvares de Azevedo	
57.	A Fé	Jackson de Figueiredo	
58.	A Lágrima	Guerra Junqueira	
59.	A Língua Portuguesa	Arlindo Veiga dos Santos	

Quadro 12 – Textos para 4ª. série incluídos na 5ª. edição.

	Texto	Autor(a)	
1	Vinde	Jorge de Lima	
2	Num Álbum	M. Lopes Correia Lima	
3	Dois Cegos	Rodrigues de Carvalho	

Quadro 13 – Autores presentes em Português Ginásial nas décadas de 40, 50 e 60

	AUTOR(A)(ES)	NÚMERO DE TEXTOS			ORIGEM	SÉCULO DE NASCIMENTO
		1944	1950/53	1961/62		
1	Adalto Gambassi de Araújo	0	1	1	PARANÁ	XX
2	Afonso Arinos de Melo Franco	1	1	1		XIX
3	Afonso Celso	4	4	4		XIX
4	Afrânio Peixoto	1	1	1		XIX
5	Agostinho de Campos	0	1	0	PORTUGAL	XIX
6	Alberto de Oliveira	0	1	1		XIX
7	Alcides Maya	1	1	1		XIX
8	Alencar Araripe	1	1	1		XIX
9	Alexandre Herculano	1	2	2	PORTUGAL	XIX
10	Almeida Garrett	1	2	1	PORTUGAL	XVIII
11	Altivir Bassetti	1	0	1	PARANÁ	XX
12	Alvarenga Peixoto	2	2	2		XVIII
13	Álvares de Azevedo	3	2	2		XIX
14	Amadeu Amaral	1	2	3		XIX
15	Angelo Antônio Dallegrave	7	5	6	PARANÁ	XX
16	Antônio da Fontoura Xavier	1	1	1		XIX
17	Antônio Feliciano de Castilho	1	1	1	PORTUGAL	XIX
18	Antônio Serapião	1	1	1		XIX
19	Antônio Soares de Araújo	0	0	1		XX
20	Areal Souto	1	1	1		XIX
21	Arlindo Veiga dos Santos	5	6	6		XX
22	Artur Azevedo	1	2	2		XIX
23	Artur Vieira de Resende e Silva	0	1	0		XIX
24	Basílio da Gama	2	2	2		XVIII
25	Belchior Manuel Curvo Semedo	0	1	0		XVIII
26	Belmiro Braga	1	1	1		XIX
27	Benedito Nicolau dos Santos Filho	0	1	1	PARANÁ	XX
28	Bocage	2	4	2	PORTUGAL	XVIII
29	Camilo C. Branco	1	1	1	PORTUGAL	XIX
30	Carlos de Laet	2	2	2		XIX
31	Carlos Góes	2	6	6		XIX
32	Carolina M. de Vasconcelos	0	1	0	PORTUGAL	XIX
33	Casimiro de Abreu	3	3	3		XIX
34	Castro Alves	2	2	2		XIX

35	Claudio M. da Costa	1	1	1		XVIII
36	Coelho Neto	3	3	3		XIX
37	Correia Júnior	1	1	1	PARANÁ	XIX
38	D. Antônio M. Costa	2	3	3		XIX
39	D. Aquino Correia	2	3	3		XIX
40	D. Pedro de Alcântara	3	3	3		XIX
41	Eça de Queirós	0	1	1	PORTUGAL	XIX
42	Eduardo Frieiro	0	1	1		XIX
43	Elias Karam	1	1	1	PARANÁ	XX
44	Emílio de Meneses	1	2	2	PARANÁ	XIX
45	Ermanno Stradelli	0	1	1	ITÁLIA	XIX
46	Ernesto Carneiro Ribeiro	1	1	1		XIX
47	Euclides da Cunha	1	2	2		XIX
48	Fagundes Varela	1	2	2		XIX
49	Faris A. S. Michaële	1	1	1		XX
50	Fernandes Costa	2	2	2	PORTUGAL	XIX
51	Francisco Leite	2	3	3	PARANÁ	XIX
52	Pe. Francisco Manuel de Nascimento	1	1	1	PORTUGAL	XVIII
53	Francisco Otaviano	2	2	2		XIX
54	Gabriel Soares - historiador	1	1	0	PORTUGAL	XVI
55	Gen. Couto de Magalhães	7	7	7		XIX
56	Gen. J. Pereira de Oliveira	1	1	1		XIX
57	Gen. Osório	1	1	1		XIX
58	Getúlio Vargas	1	1	1		XIX
59	Gonçalves de Magalhães	1	2	2		XIX
60	Gonçalves Dias	0	1	2		XIX
61	Graciette Salmon	0	3	3	PARANÁ	XX
62	Guerra Junqueiro	1	1	1	PORTUGAL	XIX
63	Gustavo Barroso	2	2	3		XIX
64	Heitor da Silva	1	1	1		XIX
65	Helena Kolody	2	2	2	PARANÁ	XX
66	Herminio Milis	0	1	1		XIX
67	Homero Batista de Barros	1	1	1		XX
68	J.C. de Meneses e Souza	0	0	1		XIX
69	J. da Silva Campos	0	0	1		XX
70	J. da Silva Correia	0	0	1	PORTUGAL	XIX
71	J. F. Mansur Guérios	3	3	3	PARANÁ	XX
72	J. Francisco Lisboa	1	1	1		XIX
73	João Kopke	0	0	2		XIX
74	J. M. Latino Coelho	1	1	1	PORTUGAL	XIX

75	Jackson de Figueiredo	1	1	1		XIX
76	João Pinheiro da Silva	1	1	1		XIX
77	João Ribeiro	4	4	3		XIX
78	João Severiano da Fonseca	1	4	4		XIX
79	Joaquim Gondim	2	2	2		XIX
80	Joaquim M. de Macedo	0	1	1		XIX
81	Joaquim Nabuco	1	1	1		XIX
82	Joaquim Osório Duque Estrada	0	0	1		XIX
83	Joaquim Peixoto	0	1	1		XX
84	Jônatas Serrano	1	1	1		XIX
85	Jorge de Lima	0	0	1		XX
86	José Cândido de L. Coutinho	0	2	2		XIX
87	José de Alencar	2	4	3		XIX
88	José de Sá Nunes	1	1	1		XIX
89	José Oiticica	1	1	1		XIX
90	Júlia Lopes de Almeida	1	1	1		XIX
91	Lacerda Pinto	1	1	1	PARANÁ	XIX
92	Laudelino Freire	1	1	1		XIX
93	Lauro Müller	1	1	1		XIX
94	Leonardo Henke	0	0	1	PARANÁ	XX
95	Leôncio Correia	1	1	1	PARANÁ	XIX
96	Liguaru Espírito Santo	1	1	1	PARANÁ	XIX
97	Lindolfo Gomes	8	8	8		XIX
98	Luís Edmundo	1	1	1		XIX
99	Luís Guimarães Jr.	1	1	1		XIX
100	Luís Pinto	0	0	1		XX
101	Luiz Gonzaga Barreto	0	1	1		XX
102	M. Lopes Correia Lima	0	0	1		XIX
103	Machado de Assis	2	2	2		XIX
104	Malba Tahan	3	4	4		XIX
105	Manuel Botelho de Oliveira	1	0	0		XVIII
106	Mário Melo	0	1	1		XIX
107	Marquesa de Alorna	0	1	0	PORTUGAL	XVIII
108	Matias Aires D'Eça	1	1	1		XVIII
109	Melo Moraes Filho	1	1	1		XIX
110	Miguel Milano	0	2	2		XIX
111	Missões Salesianas	1	1	1		XX
112	Monteiro Lobato	4	4	7		XIX
113	Nelson Werneck Sodré	0	1	1		XX
114	Nina Rodrigues	1	1	1		XIX
115	Olavo Bilac	6	6	7		XIX

116	Oliveira Melo	1	1	0		XIX
117	Paulo Setúbal	1	1	1		XIX
118	Pe. Antônio Vieira	4	5	3	PORTUGAL	XVII
119	Pe. Armando Guerrazzi	2	6	6		XX
120	Pe. Manuel Bernardes	3	7	3	PORTUGAL	XVII
121	Pe. Sousa Caldas	1	1	1		XVIII
122	Pedro Calmon	1	1	1		XX
123	Pinheiro Chagas	1	1	0	PORTUGAL	XIX
124	R. F. Mansur Guérios	1	1	1		XX
125	Raimundo Correia	1	2	2		XIX
126	Raul Pompéia	1	1	1		XIX
127	Reinaldo Ribas Silveira	1	2	2	PARANÁ	XX
128	Rocha Pombo	1	1	1	PARANÁ	XIX
129	Rodolfo Dalgado (Pe.)	0	1	0	GOA	XIX
130	Rodrigues de Carvalho	0	0	1		XIX
131	Romário Martins	1	1	1	PARANÁ	XIX
132	Rui Almeida	1	1	1		XX
133	Rui Barbosa	7	7	7		XIX
134	Santa Rita Durão	1	1	1		XVIII
135	Serrano Rosa	1	1	1		?
136	Silveira Neto	1	1	1	PARANÁ	XIX
137	Tasso da Silveira	1	1	1	PARANÁ	XIX
138	Telêmaco Borba	2	2	2	PARANÁ	XIX
139	Teófilo Braga	0	1	0	PORTUGAL	XIX
140	Tomás A. Gonzaga	2	2	2	PORTUGAL	XVIII
141	Tristão de Ataíde	1	1	1		XIX
142	Ulisses Dinis	0	1	1		XX
143	Vasco José Taborda	0	1	1		XX
144	Vicente de Carvalho	1	1	1		XIX
145	Virgílio Moreira	1	2	2	PARANÁ	XX
146	Viriato Correia	1	1	1		XIX
147	Visconde da Pedra Branca	0	1	1		XVIII
148	Visconde de Taunay	4	4	4		XIX

Nossa Língua

Quadro 14- Textos para 5ª. série.

	Texto	Autor(a)
1	A sabedoria de Confúcio	Humberto de Campos
2	Vingança de Boêmio	
3	Sangue e Flores	
4	Desculpa de Boêmio	
5	A Vassoura e o Ajuntador	
6	Consciência de Pai	
7	O Poliglota	
8	O Orgulho de Ouro Preto	
9	A Mocidade de Bilac	
10	O Escravo Coroado	
11	O Imperador e Martins Júnior	
12	As Bolhas de Sabão	Guilherme de Almeida
13	História Pronominal	
14	Uma Saudade	
15	Sentimental	Carlos Drummond de Andrade
16	Carta	
17	O Menino Doente	Manuel Bandeira
18	Embolada do Brigadeiro	
19	O Afogado	Fernando Sabino
20	Negócio de menino	Rubem Braga

Quadro 15- Textos para 6ª. série.

	Texto	Autor(a)
1	O revólver do Senador	Fernando Sabino
2	Preto e Branco	
3	Penalidade Máxima	
4	Homem olhando o mar	
5	Casa sobre Areia	
6	Meninos Carvoeiros	Manuel Bandeira
7	Consoada	
8	Na Rua do Sabão	
9	Gesso	
10	Lembrança do Mundo Antigo	C. Drummond de Andrade
11	Família	
12	Sociedade	
13	Plebiscito	Artur de Azevedo
14	A Vida do Homem	Xavier Marques
15	Bailado Russo	Guilherme de Almeida
16	Arte de Ser Feliz	Cecília Meireles
17	Tamandaré	José de Alencar
18	Brasil-Menino	Cassiano Ricardo
19	Um Burocrata	Osman Lins
20	Jardim Fechado	Rubem Braga

Quadro 16 - Textos para 7ª. série.

1	Netinho	C. Drummond
2	Auto da Cabra	
3	Juiz de Paz	
4	A cápsula	
5	Canção para Álbum de Moça	
6	Balada do Rei das Sereias	Manuel Bandeira
7	Flores Murchas	
8	O Poeta faz Sessenta Anos	
9	José Albano	
10	Alguns Poemas	
11	Meu Ideal Seria Escrever Vizinho	Rubem Braga
12	Festa de Aniversário	Fernando Sabino
13	Segunda Canção do Peregrino	Guilherme de Almeida
14	O Juramento do Árabe	Gonçalves Crespo
15	O Velho Rei	Olavo Bilac
16	Entrevista	Silveira Peixoto
17	Canção	Cecília Meireles
18	O Berço e o Mausoléu	Henrique Pongetti
19	Conto de Natal	Geraldo Mattos

Quadro 17 - Textos para 8ª. série.

1	A Amiguinha Teresa I	Ribeiro Couto
2	A Amiguinha Teresa II	
3	A Amiguinha Teresa III	
4	Negrinha I	Monteiro Lobato
5	Negrinha II	
6	<i>Drink</i>	C. Drummond
7	Mãos Dadas	
8	Herança	Raul Bopp
9	Monjolo	
10	Balada da Neve	Augusto Gil
11	O Presente	Aníbal Machado
12	Agosto	Cecília Meireles
13	Busque amor novas artes...	Camões
14	Soneto da Fidelidade	Vinícius de Moraes
15	Benedicite!!	Olavo Bilac
16	O Cavaquinho	Miguel Torga
17	Banzo	Raimundo Correia
18	Se é doce no recente, ameno estio...	Bocage
19	Um Papagaio na Inglaterra	Fernando Sabino
20	O Pastiúre	Soeiro Pereira Gomes

Quadro 18 – Autores presentes em **Nossa Língua**.

AUTOR(A)	N. DE TEXTOS	ORIGEM
Alcântara Machado	1	
Aníbal Machado	1	
Artur Azevedo	1	
Augusto Gil	1	PORTUGAL
Bocage	1	PORTUGAL
Camões	1	PORTUGAL
Carlos Drummond de Andrade	13	
Cassiano Ricardo	2	
Cecília Meireles	3	
Fernando Pessoa	2	PORTUGAL
Fernando Sabino	8	
Geraldo Mattos	3	
Gonçalves Crespo	1	
Guilherme de Almeida	7	
Henrique Pongetti	1	
Humberto de Campos	13	
Jorge de Lima	2	
José de Alencar	1	
Manuel Bandeira	11	
Maria J. de Carvalho	1	
Miguel Torga	2	PORTUGAL
Monteiro Lobato	6	

Olavo Bilac	2	
Raimundo Correia	1	
Raul Bopp	2	
Ribeiro Couto	3	
Rubem Braga	4	
Silveira Peixoto	1	
Soeiro Pereira Gomes	1	PORTUGAL
Vinícius de Moraes	2	
Xavier Marques	11	

Português Atual

Quadro 19. Textos em Português Atual.

	TEXTO	AUTOR(A)(ES)	Fonte
1.	Direto ao assunto	Os autores	
2.	Gramatiquês	Sérgio Jockyman	revista?
3.	Agora a escola é risonha e franca	Fernando Sabino	revista
4.	Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim	Rubem Braga	
5.	A língua: um fato de todas as sociedades humanas	Os autores	
6.	Charada no Cafundó	Rev. Veja – abr/78	revista
7.	A palavra	Rubem Braga	
8.	Casas na pedra	Rev. Veja – abr/78	revista
9.	A agonia das algas	Rev. Veja – nov/78	
10.	Recado ao senhor 903	Rubem Braga	
11.	Nós precisamos da língua	Os autores	
12.	Excertos de notícias	O Estado de São Paulo (out/73) e revista Veja (ago/75)	jornal e revista
13.	Helen Keller e a língua – excerto do livro “A língua e o homem”	Bertil Malmberg	livro
14.	Anúncio de João Alves	Carlos Drummond de Andrade	livro
15.	A língua e a vida da sociedade	Os autores	
16.	Excerto de entrevista com Antônio Houaiss	Rev. Veja, ago/78	revista
17.	Cartas de leitor sobre a entrevista de Houaiss	Deonísio da Silva e Sírio Possenti	revista
18.	O sertanejo falando	João Cabral de Melo Neto	livro
19.	Dez anos de Amaral Netto, o repórter	Martha Paixão	jornal

20.	Uma caixa de fósforos	Fernando Sabino	livro
21.	Televisão	Quino	?
22.	Tarcísio Meira fala, o resto fica mudo –	Sérgio Augusto	revista
23.	Excerto de entrevista com José Bonifácio Oliveira Sobrinho, diretor da Rede Globo –	Rev. Veja	revista
24.	Campeãs de audiência	Rev. Veja	revista
25.	O pedestre	Ray Bradbury	livro
26.	A língua: um conjunto infinito (I)	Os autores	
27.	Uma ideia da senhora Emília	Monteiro Lobato	livro
28.	A língua: um conjunto infinito (II)	Os autores	
29.	Brasília	(sem indicação)	
30.	Brasília	J. Antônio D'Ávila	livro
31.	Sevilha	João Cabral de Melo Neto	livro
32.	A língua: um conjunto de variantes	Os autores	
33.	Os capítulos 8 e 10 numa visão de conjunto	Os autores	
34.	Tarde em Itapoã	Vinícius de Moraes	
35.	Suíte dos pescadores – excerto de canção	Dorival Caymmi	disco
36.	Quem é dono da pureza do ar e do resplendor da água?	Cacique Seathl	folheto
37.	Numa árvore do passeio público	Carlos D. de Andrade	livro
38.	O gás misterioso	Rev. Veja, abr/78	revista
39.	Clube da maré vermelha	Millôr Fernandes	revista?
40.	Publicidade – Descanse! Pare um pouco!	Millôr Fernandes	revista?
41.	A grande vitrina	Paulo Moreira Leite	revista

42.	Caia na gandaia, a Globo garante o resto	Maria Helena Dutra	revista
43.	Qualquer censura é, antes de tudo, antidemocrática	Esquire AD/AG	revista
44.	Um encontro entre dois mundos	Maria Christina Pinheiro	revista
45.	A onda que vem – Afinal, é “Super-Homem” ou supermercado?	Rev. Veja, out/78	revista
46.	Troles	Lourenço Diaféria	jornal
47.	Apenas uma baía que morre	Rev. Veja, mai/78	revista
48.	Mar - crônica - Rubem Braga	Rubem Braga	livro
49.	Pesquisa	Os autores	
50.	O mar pode ser salvo -entrevista com Jacques Cousteau	Rev. Veja out/78	revista
51.	O novo homem	Carlos Drummond de Andrade	livro

APÊNDICE 2.

Depoimento do professor Geraldo Mattos, em sua casa, em 13/06/07, registrado por Suzete Bornatto.

1. O professor é de Curitiba?

Sou do estado do Rio. Nasci em Teresópolis.

2. Em 31?

Em 31.

3. E estudou no Rio também?

Eu estudei 4 anos em Guaratinguetá, no seminário, depois 3 anos em Rio Negro, no seminário, depois 3 anos em Agudos, também no seminário. Depois voltei para o Rio. Casei e vim pra cá com um filho a bordo em 1954. Portanto, de Paraná eu tenho 56 anos – e 20 fora.

4. Os estudos na área de língua começaram já no seminário, o interesse?

É, o interesse começou lá.

5. Algum professor em especial?

Na realidade, com um professor de matemática, porque eu saí do seminário querendo ser engenheiro - e não sei por que caí em Letras. Tanto que eu tenho um livro, Introdução à Linguística Matemática. Um doutor em Linguística Matemática, um italiano, acabou de me pedir esse livro e eu mandei pelo correio. No próprio Rio eu comecei a trabalhar no comércio, na Mesbla, porque até o ano em que eu saí do seminário, em 52, o ensino no seminário não valia nada, não tinha título nenhum.

6. Ah, sim, ele não habilitava pra uma fase seguinte.

Nada. Em 53 é que veio a lei (*que validava esses estudos), e por isso – eu saí em 52 – em 54 eu entrei na Faculdade do Brasil, no Rio de Janeiro. Tive a minha primeira decepção, porque Ernesto Faria era um grande professor de latim – só que ele deu (as aulas) para um assistente, e eu estava assistindo aulas com o assistente, só que de repente apareceu, em De Bello Gallico, a expressão “pugnatur” – que é o passivo de um verbo transitivo – do verbo “pugnare”. Aí um dos alunos perguntou: “Professor, como é que está aqui ‘pugnatur’ no passivo, se pugnare é um verbo intransitivo?” Aí o professor disse: “Ah, também não sei por quê.

Mas vou olhar em algum código de Oxford, pra ver se não é um erro de lá.” E ficou nisso. Estupidez! “Pugnatur” é um passivo, mas com sentido de indeterminado, quer dizer “luta-se”. Simplesmente isso.

7. Ele não soube explicar - e o senhor ficou com aquela sensação de que poderia explicar melhor...

É, eu não quis...

8. No seminário, a formação em latim era...

Sim, durante 4 anos eu tive aulas de latim, 7 por semana e no sábado, duas. E a gente ficava louco pra chegar à 5ª. série, quando seriam só quatro por semana. A partir do 3º. ano, as minhas provas de religião eu fazia em latim; na Federal, durante dois anos, eu dei curso de latim em latim, quando o (Camilo) Ferronato, que era o professor de latim, foi fazer doutorado.

9. Livros de português, no seminário, usavam? A Antologia Nacional?

Usavam.

10. Não tem lembrança de nenhum, em especial?

Não lembro. Na maioria, eu tive sorte com português. Se bem que, esquisitamente, durante os meus 10 anos de seminário, nunca tirei menos que 9 em matemática, em português nunca tirei mais do que 6 – mas tive bons professores. Um deles era poeta. Mas o meu melhor amigo era o professor de matemática – então, em lugar de trabalhar lavando pratos, eu trabalhava no observatório astronômico. Ele me ensinou a lidar com o teodolito. Eu é que calculei o montante de pedras que os tratores precisavam tirar, foi com base nos meus cálculos..., eu é que fiz os campos de futebol, eu é que fiz um caminho saindo da capela e chegando ao cemitério – e com uma curva, de tal maneira que a gente só via o cemitério quando estava bem na frente dele – se fosse um caminho reto, saía já no cemitério e, com isso, ...

Dava uma desviada...

Dava uma desviada. Quando eu cheguei aqui, com uma mão na frente, outra atrás, em 54, eu cheguei a dar aulas particulares de matemática para o pessoal da Engenharia, de 1º. e 2º. ano.

11. Mas a faculdade de engenharia, não chegou a pensar em fazer...

Não.

12. Veio fazer Letras aqui?

Vim fazer Letras aqui porque não consegui a transferência de lá, perdi o primeiro ano, não era funcionário público – naquele tempo só funcionário público tinha transferência garantida. Aí comecei tudo de novo. Eu entrei em Letras na Católica e também em Direito na Federal.

13. Foi aluno de quem lá? Quem eram os professores de Letras nesse período?

Wilson Martins foi meu examinador, naquele tempo, na Federal, para Direito, examinador de francês – exame oral; aí eu disse pra ele – ele era o “terror” – “professor Martins, eu esqueci o dia da prova escrita, então preciso tirar 10 aqui na prova oral”, ele disse “é, dez é uma nota”, só que ele só dava 2, 3, 4 pra todo mundo – me deu 10 – também, era o que eu mais gostava no seminário.

Eu tive o (Leopoldo) Scherner como professor – e sei que, numa prova de latim, ele me deixou traduzir uma obra de Horácio do começo ao fim – e eu reclamei com ele “Como, professor Scherner, o pessoal vem aqui, o senhor pergunta duas ou três coisas e vão embora, como é que o senhor me deixa aqui?” “Pois é, eles não conseguem passar da primeira linha...”

14. O professor Guérios não era da Católica, era só da Federal...

Tanto que quando eu falei para o professor, eu fui à casa dele – ele era muito meu amigo – fui à casa dele e disse – “Prof. Guérios, eu quero lhe comunicar que eu vou tentar a livre-docência e o doutorado na sua cadeira, de Língua Portuguesa”, e ele virou-se pra mim muito sério e disse: “Saiba vosmecê que hei de arguí-lo com sumo rigor, porque não quero que a minha cadeira caia na mão de um aventureiro.” Eu disse: “Muito bem, até logo...”

E ele foi tão ruim na arguição, quebrando o protocolo, que ele era o presidente da mesa, deveria arguir por último, ele quis ser o primeiro, me avacalhou, a ponto que, quando eu saí, a mulher chegou pra mim e disse “Prof. Geraldo, desculpe a grosseria do meu marido.” Ele abaixou as minhas notas o que pôde – enquanto dois deram 9,5, dois deram 10, ele me deu 7.

Me vinguei dele. Ele morreu, colocaram um encarte na Gazeta, procuraram alguém que quisesse fazer um necrológio pra ele. Eu disse “Eu faço.” Ganhei um “milão”, em termos de hoje, contei essa história... Nenhum aluno dele quis fazer o texto, eles o admiravam, mas não gostavam dele, ele era duro demais, não tinha - sei lá - jogo de cintura, começava a corrigir até o cabeçalho da prova”.

15. Boa parte do pessoal que entrou na Federal foram alunos dele, mesmo fora dessa cadeira...

Muitos alunos dele ficaram. Tanto que no meu caso, enquanto ele esteve lá, eu não consegui entrar, apesar de ser livre-docente. Uma porção de gente entrou na minha frente, que ele acobertou. O diretor uma vez me chamou, tinha 8 aulas, na semana seguinte já eram 4, na outra semana já eram duas... – aí eu disse “isso aí eu não posso, sou casado, tenho dois filhos...” Com 8, eu já perdia, tinha de deixar um colégio, ... manobra dele.

Mas o que adiantou? No final eu entrei, via concurso. Abriram duas vagas, porque sabiam que eu ia entrar e eles tinham um candidato. Evidentemente, eu entrei e, entrando na Federal e me tornando depois livre-docente mediante concurso, pode ser que alguém empate comigo, mas não dá pra me superar – porque eu tirei 10 em tudo, foi só 10 no concurso de entrada e só 10 no concurso de titular. Inclusive o ..., como era o nome dele, professor de latim (Portella) foi o secretário do concurso. Quando veio a primeira nota, 10, a segunda, 10, 19ª. nota, 10, quando chegou a última nota, o Portella colocou a nota 10 antes de ouvir – todo mundo começou a dar risada.

16. Nossa, é fantástico. E o professor Eurico, já era contemporâneo?

O Eurico foi meu professor na Católica. Eu terminei em 58, entreguei a tese na Federal em 62, essa tese, também por culpa do Sr. Mansur Guérios, ficou até 65 sem me chamarem. Aí, sorte minha, que veio o major Pires - professor do Colégio Militar, onde eu era professor - e ele recebeu aulas na Federal, então uma vez, conversando com ele, eu disse isso. E ele disse: “É? Três anos? Ah, espera pra ver...” Aí ele conseguiu em 65 mesmo (que me chamassem*) – ainda, até o diploma, seguraram dois anos. Me deram o diploma só em 67.

17. E esses que entraram antes, que eram favorecidos pelo professor, eram ex-alunos dele?

Eram ex-alunos.

18. Mas eram bons também?

Eram bons.

19. Mais católicos, talvez?

Não sei. Eu não me arrependo... Eu estive na Católica muito tempo, no Estado também...

20. O senhor foi professor do Colégio Militar, então, desde a fundação até...

Desde a fundação - até que fechou, né? Tanto que, quando fechou, eu pedi a minha aposentadoria em abril, eles me seguraram até o fim de novembro – normalmente levava dois meses – porque era o último ano.

Mas eles sempre foram muito gentis comigo – principalmente no período entre 70 e 80, em que eu viajava mais, parava (?) [...] e graças a Deus deu tudo certo.

21. E como é que surge a ideia de escrever o livro didático?

Não surgiu, me foi imposta. Assim como o dicionário, foi um pedido – foi em 67 – eu tinha acabado de entrar na Católica – ao entrar na Católica, foi um pedido do Eurico, né, me fizeram jurar que eu não ia falar de espiritismo lá dentro – como eu estava na Católica, o diretor da FTD perguntou pro Eurico, ele disse que não estava interessado e aí sobrou pra mim.

Mas, na realidade, o primeiro que me pediu pra fazer um livro fui eu mesmo - mas era um livro mimeografado, a última vez que fiz esse livro mimeografado foram mil exemplares, você já imaginou apilha que ficou? – e depois o Ocyron Cunha editou o meu 1º livro, pela editora dele.

22. Nessa época também já tinha os livros de esperanto?

Já. Meu primeiro livro de esperanto é de 53, eu tinha 21 anos quando compus.

23. É um de poemas, não?

Não, é uma tragédia. Na verdade, foi meu 2º livro, o primeiro livro foi do mesmo ano... (Procura nas prateleiras e mostra os livros, editados no Rio de Janeiro, em 53).

24. E pra publicar isso aqui, foi por intermédio dos...

No esperanto, eu já era conhecido.

25. E o contato com o esperanto, foi no seminário?

Foi no seminário. Quando eu saí do seminário eu já fui direto na casa de um esperantista, em Araras, o Lauro, e fiquei uns dias com ele na praia;. Daí eu fui pra minha família, cheguei na rodoviária de manhã cedo e disse “vou ficar com o meu correspondente”, Ismael Gomes Braga, que foi um grande esperantista. Aí eu cheguei 7 da manhã, finalzinho de 1952, ele pediu pra mulher dele aprontar o café da manhã, aí veio o almoço, eu tentei me despedir, ele disse “não, almoça comigo”, depois do almoço ficamos ..., lá pelas tantas, eu disse “vou embora”, e ele “não, vamos lanchar” , aí lanchamos, aí “vou embora”, e ele “agora vamos jantar”, aí 11 da noite eu disse “agora vou embora” e ele: “não, agora você vai morar comigo”.

De manhã eu fui até Caxias ver o meu pessoal, voltei e fiquei com ele um ano, até casar.

26. Ele encontrou um interlocutor, também.

Também.

27. Quer dizer, experiência de editar livros, já tinha. Mas pra chegar nesses primeiros didáticos, foi então por uma exigência, não, um pedido...

Eu gostava de escrever, então eu comecei a fazer livros para os meus alunos, mimeografados. Aquele dos mil era porque o Colégio Estadual resolveu pegar os livros, foi um desafio. Eu sempre usei os meus mesmo. Agora depois foi com o Ocyron, como que chamava... eu nem me lembro mais do primeiro. Deve ter por aí... (olha na estante)

28. E qual era a percepção que o senhor tinha dos livros da época?

Honestamente, eu achava que os meus eram os melhores. Com uma desvantagem, eu soube no Rio, por exemplo, que os professores de Prática de Ensino indicavam meus livros para seus alunos estudarem – na Prática de Ensino - mas não pediam que adotassem nas escolas – aproveitavam, mas...

Acho que fiz bons livros, só que não tenho muito tino comercial, devia ter continuado, e preferi pesquisar e a pesquisa não dá dinheiro.

29. No meu projeto, eu pensei focar na coleção “Nossa língua”, de 5ª. a 8ª série...

É, tem Nossa Cultura, Nossa Gente e Nossa Língua, são os três. Pra FTD, o primeirão foi “Nossa Cultura”, para os colégios.

30. Em relação ao que existia, então, era uma concepção diferente, uma metodologia, uma seleção de conteúdos... , uma tentativa de fazer alguma coisa diferente...

O conteúdo era fundamentalmente... porque sempre achei que a gramática do português estava completamente errada – e continua completamente errada – exemplo típico é o verbo – diz-se ainda que tem presente, passado e futuro, não tem – veja, por exemplo, e é por isso que comecei a recolher (exemplos), eu estava presente, tinha um fulano lá na faculdade querendo falar com um professor e a secretária disse - “não se incomode, fique aqui que dentro de meia hora ele já chegou”- mas como que “chegou” é passado? Não tem, então não tem presente, passado e futuro.

E eu mesmo, isso muito tempo atrás, numa 2ª feira, corro pro carro de manhã, na hora de dar a partida, nada, nada. Eu fiquei tão desesperado que disse, com todos os palavrões: “por que é que esse ‘desgraçado’ não estragou amanhã?” Aí eu corri e...

E anotou!

E quando eu tinha um colega português de Portugal, eu contei pra ele e ele perguntou: “você acha que isso é português?” E eu: “Ué, não tô vendo nada de mais”. Então, não tem... Quem me chamou a atenção por primeiro foi o Vinícius de Moraes, só que ele pôs num poema sem contexto. Eu disse – por quê? O desgraçado não pode ter feito isso de brincadeira... Num dos versos dele está escrito “eu morri amanhã”.

E aquele de São Paulo que está encrencado com a polícia, o ..., foi deputado, foi governador...

O Maluf?

O Maluf. Numa entrevista, ele disse “se eu não estiver no executivo, eu morri” – mesma coisa. Então não tem presente, passado e futuro. E o exemplo mais típico é

“se eu morresse amanhã” – da poesia célebre, né: – mas como morresse amanhã? É passado! O ruim da gramática é que o pessoal não pensa.

31. É, a repetição é mais frequente. Daí vocês criaram a ideia da Gramática Construtural?

O meu filho quer fazer a história da Construtural.

32. Mas essa coleção, no final tem uma tentativa de teorizar, sobre a Construtura...

Tem, porque nesse tempo eu já estava trabalhando com o Eurico. A partir de 67 ele e eu recebíamos 20 horas, pela manhã inteira, só pra pesquisa. Nunca mais a Católica fez isso.

33. Aí reuniu uma equipe que estava em volta da revista, desenvolveram aquela gramática longa. Mas chegou a ser adotada em algumas escolas?

Foi adotado em algumas escolas.

34. Teve algum apoio do governo?

Não, do governo não.

35. Foi por iniciativa dos próprios professores?

É. Foi pena. Mas, não tem jeito. A gente devia ter traduzido pro inglês.

36. Como foi a repercussão dessas coleções?

Os livros venderam bem – esse aqui (Nossa Gente), foi curioso, num ano vendeu 500 mil, depois não vendeu mais – não sei o que aconteceu. Possivelmente, o pessoal não gosta de metáfora. Aqui por exemplo, pinte da mesma cor... vi que muita gente não gostou disso, achou que não é didático, onde se viu “torneiras”..., o que que a gente vai fazer?

37. Porque em seguida entram aqueles livros de estudo dirigido, que são bem populares, do Benemann e Cadore, e os seus livros conviveram com esses....

Conviveram. Eu devia ter continuado, não continuei porque passei à pesquisa – e pesquisa não dá dinheiro. Também nunca me interessei...

38. Então, as dificuldades e facilidades pra fazer esses livros, quais seriam?

Nunca tive dificuldade.

39. Mesmo porque já tinha a editora na ponta – e havia muita interferência da editora no produto final?

No dicionário, sim – eu tive brigas homéricas, porque de modo geral todos os dicionários já começam com erro – não só os brasileiros, os americanos, os europeus também – é uma burrice universal: pra começar, tem que ter o “a”, não tem? (Apanha um dicionário e mostra o verbete.) A: “substantivo masculino”, “primeira vogal do alfabeto”. Dá pra fazer um “a” com tinta vermelha, com luzes, um “a” de pó? São substantivos essas luzes, esse pó? O “a” é uma coisa. As coisas não são substantivos, as coisas são entes. É um erro. O pior de tudo é que o pensamento ocidental está tão cristalizado que os caras não me acreditam – confundem o nome com a coisa – o “a” não é um substantivo – é uma forma, uma coisa – substantivo é o “á”, com acento agudo.

E por isso os meus livros não vendem, né?

Pela teimosia?

É... Não a teimosia minha, a burrice dos outros!

Pra eu não colocar o “a” substantivo masculino levei um dia inteiro – e não fui eu que convenci, foi o chefe da divulgação que chegou lá e disse “o Geraldo tem razão, acabem com isso”, e como era chefe, ...Agora eu tenho um pouco mais de prestígio na editora... E larguei os didáticos também um pouco por causa disso – não dá pra chamar de presente um troço que não é presente.

40. Mas se não chamar, não vende? Como é que funciona?

O ruim da editora é que eles têm o queijo e a faca na mão, dizem “se você não concordar, nós não publicamos”, e sempre tem outro que vai lá e...

41. E assim, quanto ao formato dos livros, a ilustração?

Quanto ao formato, a capa, o autor não tem nenhum poder. Isso é com eles. Nesse aqui (???) eles me consultaram – eu, pessoalmente, teria ficado com uma japonesa, que fez praticamente um tipo de desenho animado – eles não concordaram.

42. Essa japonesa trabalhava na editora?

Não, era *free-lancer*. Os desenhistas geralmente eram de fora. Mas foi um bom tempo.

43. A editora pagava bem?

Pagam bem.

44. É também a oportunidade de um rendimento...

Rendeu bem, o problema é que eu não ligo pra dinheiro...

45. Os colegas poderiam ter feito livros também, mas ninguém mais se animou.

Não.

46. E existia também uma preocupação de chegar na escola, chegar nos alunos, de levar esses conteúdos?

Uma coisa curiosa é que muitos dos nossos alunos foram fazer o mestrado em Campinas, na UNICAMP – o Edison me falou que lá ele ouviu os professores dizerem: “nós não concordamos com a Construtural, mas uma coisa é certa - os alunos que vêm de lá, da Construtural, têm uma ideia muito melhor do que é a Linguística e vão bem em todas as disciplinas”.

47. Era uma perspectiva de análise da linguagem que as outras não tinham, que a gramática não tinha.

É, e que pode ser aplicada a outras línguas. Em espanhol, italiano, também não tem passado, presente e futuro. No latim, sim – tinha tempo e tinha aspecto. Acontece que, na passagem do latim para o português, o sufixo de aspecto desapareceu, e como o sufixo de aspecto desapareceu, os bestalhões concordaram que também o aspecto tinha desaparecido. Desapareceu o sufixo e o tempo, mas não o aspecto, que perdurou. Só que não reconheceram isso, nem podiam fazer isso – no século XIV.

48. E essa discussão é levada adiante, está acontecendo em algum lugar?

Não, agora acho que não. Agora, em esperanto, tem muita coisa que é resultado nosso. Se bem que eu avancei além da Construtural, porque a Construtural é uma gramática em que a gente pega a língua feita, portanto é um tipo de gramática. Eu cheguei à conclusão de que nós temos 4 gramáticas: a gramática aqui dentro (da

cabeça) não tem exceções, só tem uma regra – nós primeiro pegamos um elemento essencial e depois jogamos outro elemento, acidental; se for o caso, repetimos o mesmo essencial com outro acidental, é só essa regra – resultado: aqui, as línguas são todas as mesmas, não tem diferença; depois tem a passagem daqui pra cá, aí começa a haver as diferenças, porque entra a cultura, portanto entra o mundo de fora da língua – no lado de dentro não há exceções, não há conjugações, é tudo a mesma coisa; de certo modo não há substantivos, não há nada disso. Depois, daqui pra cá há uma passagem, esta passagem já é diferente de língua para língua. Se bem que as regras são todas as mesmas. E no final há 4 gramáticas.

Inclusive, a maneira como isso é... – como o trabalho era conjunto, de certo modo em alguns casos eu me precavi, porque a redação era minha e a pesquisa também era minha – e eu publicava na revista, então tem muita coisa minha publicada lá, sobre o tipo de regra, ...

O verbo foi uma das coisas mais curiosas. Eu gastei 2 ou 3 anos estudando o verbo em português – fazendo diagramas – porque a minha ideia de língua é que a língua tem de ser uma coisa fácil, porque até um imbecil fala – então o verbo tem de ser fácil também. E não conseguia.

De repente estava dando uma aula, sobre discurso direto, indireto e indireto livre, no Colégio Militar, com uma crônica de Drummond de Andrade, “A menininha e o gerente”, e eles estavam lendo comigo e colocando o direto em indireto e o indireto em direto, aí lá pelas tantas, o gerente pensa: “Quero que venha - Quis que você viesse (se você vier - se você viesse)” - viesse é forma dupla. Tenho um artigo publicado em 1967 na revista Minerva, de Ponta Grossa, sobre isso. Em esperanto funcionam os tempos verbais.

49. E essas parcerias, no caso da Construtural, era mais sua autoria, e nas demais, com o Megale, essa Ana Luz?

Em todas essas aí, o trabalho era dividido entre os dois.

50. Mas era uma proposta sua, da editora, ou... Como se acha essa parceria?

Às vezes a pessoa se propõe e, na maioria das vezes,... eu trabalhava com essa moça, por exemplo, foi minha aluna, ela me ajudava, aí eu disse – vamos fazer juntos, vai me ajudar mais ainda. E depende sempre... O Megale, por exemplo, os direitos autorais eram divididos ao meio, porque nosso trabalho era praticamente

igual. Com ela, eu ganhava muito mais do que ela, porque o meu trabalho era muito maior do que o dela. Mas, também, foi o Megale e ela só.

51. E com o professor Eurico, aqueles livros de Prática de Ensino, de Técnica de redação, Redação comercial...

Pois é. Também havia aquelas coisas curiosas - o de Técnica (de redação) não tem uma letra dele (Eurico), e tem o das Correspondências também não tem nenhuma, é praticamente minha – eu poderia ter feito questão, trabalho exclusivamente meu - mas nunca liguei muito pra isso, prefiro a amizade.

52. Qual a maior satisfação de fazer esses livros?

Pessoalmente, acho que a gramática e as minhas descobertas sobre língua me dão mais prazer do que os livros. (PAUSA LONGA) Alguns desses livros... uma das coleções eram 4 livros eu fiz em 4 meses, um mês por livro; levando a máquina de escrever a reboque, trabalhando no hotel, etc.

53. Quando, nos anos 80, teve aquela série de críticas ao livro didático, à sua adoção, como o senhor viu essas críticas?

Fundamentalmente, eu achei simplesmente que era pura inveja de quem não tinha jeito de fazer os livros didáticos. Agora, tem muito livro didático que realmente é uma merda. Muito livro. Tem e tinha.

É que a ideia hoje é recuperar esse lugar do livro didático na escola, pode até achar ruim, achar defeito, mas é o livro que acompanha, às vezes o único livro que a pessoa tem em casa, o livro que fez a história da educação das crianças...

O meu maior capricho eram os textos – porque é o texto que ensina. E eu até hoje acho que os textos que eu tenho escolhido – e mesmo que tenha o nome do Eurico, os textos era sempre eu que escolhia. Na realidade, nosso entrosamento deu certo porque nós éramos diferentes - ele era do tipo pé-de-porco, trabalhador braçal – ele conseguiu, por exemplo, pegar do Lins do Rego milhares de exemplos, do livro inteiro, e catalogar tudo aquilo – eu não consigo fazer isso, eu só mais do outro tipo – então quando havia um problema, houve uma série de problemas - era sempre a mesma coisa – ele dizia: “Geraldo, estude isso pra amanhã” – no dia seguinte, eu vinha com 3, 4 ou 5 soluções. Eu dizia a primeira e ele: “Geraldo, tu é burro! Por isso, por isso e por isso.” Mas de repente achava uma coisa certa na n. 2, uma coisa

certa na n. 3, e juntando aquilo a gente chegava a uma solução. E assim foi basicamente em tudo. Só que nós começamos dentro da Tagmêmica de Pike, onde há construção e onde há estrutura, tá? Muito bem. Aí, de repente, lá na Federal - eu nem estava lá ainda - eu disse pra ele: Eurico, veja uma coisa interessante - ó, aqui tá o Pike, a construção está num nível, porque no Pike também tem nível - morfema, vocábulo, locução, conjunto de locuções - que nós chamamos sentença - e a estrutura dele tá no outro nível - isso não tá certo. Pensa bem se não dá pra gente colocar: no vocábulo, há uma estrutura e há uma construção, depois na locução, há uma construção e há uma estrutura, e assim por diante - se nós fizermos isso, nós não estamos mais dentro da tagmêmica - rompemos com a tagmêmica. E como agora a construção e a estrutura estão no mesmo nível, não há o nível construção nem o nível estrutura, mas um nível duplo, que a gente pode chamar de construtura. O nome é meu. E isso resolveu, e deu certo. Mas depois ele foi pra Reitoria - e nosso estudo em conjunto morreu.

54. E daí esses conceitos eram trabalhados na graduação em Letras, além de aparecerem nos livros da escola - muito pouco no livro, não?

Pouco. O ideal mesmo era que o ensino de língua fosse ensino de língua e não ensino de gramática, porque ninguém carrega a gramática embaixo do braço quando fala ou quando escreve, não dá. Além disso, regras não ajudam. Veja, por exemplo, o caso da acentuação gráfica: são 16 regras e 17 observações, mas cada observação toca alguma coisa da regra, portanto são 33 regras. E na realidade, não são regras, são casos - é outro troço que ninguém compreende. Da palavra proparoxítona, não é uma regra, é um caso. São 33 casos - quem não é professor de língua, que trabalha todo dia com ela, pode decorar 33 casos? Notório, simplesmente não pode.

Aí eu me fiz uma pergunta - o que é que pensava aquele time da cúpula, que fez essas 16 regras e 17 observações? Você já pensou nisso? Eu pensei e descobri - só existe uma regra de acentuação, que eu vou te dizer agora: todas as palavras que forem escritas só com letras têm uma pronúncia só - só com letras! - se você quiser outra pronúncia, precisa de alguma coisa pra dizer que não é aquela. Por exemplo, eu tenho um amigo que se chama Cao - Dr. Luís Carlos, na intimidade, Cao - mas tem uma outra palavra que se escreve com as mesmas letras, não tem? Por que é que tem um til, porque é nasal? Não, aí é que está o erro - "cão", na

escrita, tem um til, porque sem til é cao. É por isso. Por que é que “médico” tem acento? Porque senão fica “medico”. Por que é que “caí” tem acento? Fica “cai”. [...]

55. O seu filho é linguista também?

Sim.[...] Eu tenho pena porque ele gosta também da parte de administração, agora é diretor de um centro, mas como ele gosta também da pesquisa, tem de conciliar os dois. O Eurico se perdeu nisso, foi para a administração...

56. Na sua opinião, o conhecimento que vai pra escola nesses livros carrega o que está sendo discutido na universidade?

O ruim é que quanto mais se fala de gramática, tanto mais se prejudica, porque a gramática não confere com a língua. O ruim é que os professores dão as definições dos livros, que são ruins – e o aluno que pensa na gramática quando escreve, abaixa a nota, o que não pensa, vai melhor – por isso que é muito raro que aluno que goste de português também goste de matemática.

57. Eu tenho mais uma curiosidade, em relação aos textos, a seleção é bem contemporânea para a época, tem Drummond, Bandeira, isso foi uma decisão sua?

É porque eu gostava deles! Mas tem alguma coisa mais antiga, Camões também... Agora, eu digo que há dois tipos de leitura, a leitura do dever e leitura do prazer. Professor, por dever, tem de ler muitos textos; médico, por dever, tem de ler, e o ideal é a gente gostar do que faz, porque aí a leitura do dever fica também uma leitura por prazer. Por outro lado, a leitura por prazer é aquela de que a gente gosta – ora, numa turma de 30 alunos, é impossível ou muito difícil que o mesmo livro agrade os 30, e normalmente os professores exigem um livro pra turma inteira, o que é uma solene estupidez – eles têm a ousadia de transformar a leitura por prazer em leitura por dever, não adianta, não funciona. Eu tive boas ideias, mas infelizmente...

58. E sobre a capa do “Nossa língua”, todas aquelas letras de hino, inclusive os hinos militares...

Isso é deles (da editora), era no tempo da ditadura, foi escolha deles.

Acho que é isso, muito obrigada, professor.

Depoimento do professor Carlos Alberto Faraco em 10/06/08, realizado na sala 114 do Ed. D. Pedro II da UFPR.

1. A pesquisa envolve esses autores, que foram professores da UFPR, mas tinham experiência no ensino básico – o Guérios começou em Ponta Grossa, o Eurico aqui, no Colégio Estadual...

O Eurico começou em Mandaguari ou Mandaguaçu, uma dessas cidades do norte, como professor no ensino fundamental, depois ele veio pra cá, trabalhou no ensino médio, foi professor do CEFET, quando era Escola Técnica, foi da Católica, depois veio pra cá (UFPR). Aqui, chegou a ser pró-reitor e, depois que deixou a reitoria, foi pró-reitor do Ocyron Cunha, quando assumiu o Alcy Ramalho, o Alcy o deixou à disposição da reitoria, e ele ficou num canto lá, sem ter muito o que fazer. Nós propusemos a ele que ele viria pro departamento e só daria aulas magnas, não daria uma disciplina, ele faria uma seleção de temas que o agradassem e continuaria estudando, pesquisando, mas não teria responsabilidade de turma, mas daí ele não... Estava meio chateado. Daí, se aposentou e foi morar em Santa Catarina e continuou trabalhando lá, na faculdade...

2. Em Forquilha...

É, em Forquilha. E ele foi criador do nosso programa de pós-graduação. Ele e a Otília Arns que criaram o programa, em 75.

3. E você, Faraco, nasceu em Curitiba?

Nasci em Curitiba.

4. Estudou onde?

Fiz Medianeira (Colégio Nossa Senhora Medianeira, mantido pelos jesuítas, em Curitiba).

5. Eu me lembro que na tua dissertação de mestrado tem uma referência ao Pe. Abib...

Isso, era professor de português.

6. Lembra de livros que você usou no Medianeira?

Ah, eu lembro. Lá a gente usou o Aníbal Bruno, a série toda. Da primeira do ginásio até a 4ª. série. E tinha uma seleta literária, do Maximiano Maciel... não tenho certeza se era Maciel, acho que estou confundindo com um autor de gramática...

7. Maximiano... era um com o Machado de Assis na capa?

A que eu usei era uma capa vermelha, “Seleta em Prosa e Verso”, que eu adorava, 3ª. série e 4ª. série. No colégio a gente usou Raul Moreira Léllis, os dois volumes, história da língua e história literária. Eram livros de sucesso na época, Aníbal Bruno e o Léllis.

8. E professores marcantes, fora o Pe. Abib?

Fora o Pe. Abib? De português? Vixe! Eu fui aluno dele quatro anos... Eu tive bons professores, mas não tão marcantes quanto ele. Ele era um sujeito que tinha uma concepção pedagógica muito avançada. Ele trabalhava com o texto, basicamente. E com a leitura, análise e produção de texto, ele trabalhava muito em cima da produção de texto e estimulava muito a leitura paralela. Na 4ª. série a gente leu com ele José de Alencar, Bernardo Guimarães, Machado de Assis, um monte de coisas, Graciliano Ramos... Então, eu fiz uma introdução à literatura com ele lendo os textos diretamente. Ele tinha essa visão, era muito avançado para o seu tempo.

9. E você teve uma experiência de ensino gramatiquento mesmo?

Eu tive. Porque a gente tinha as aulas de latim, sete anos, o ginásio inteiro com aulas de latim e depois eu fiz o curso clássico, que tinha latim também... e o ensino de português era centrado no texto, muito centrado no texto, os jesuítas tinham essa coisa do domínio da fala e da escrita, eles cultivavam muito essa prática, mas davam muita gramática também, em cima do latim. O professor de português e de latim era o mesmo, então ele transitava...

10. Os autores de livros didáticos também eram os mesmos para as duas línguas...

É, os autores também. A gente estudava todo o conteúdo do livro didático, que era conteúdo gramatical. O Aníbal Bruno era morfologia, depois a sintaxe...

11. Uma gramática completa...

É, uma gramática completa. Agora, tinha a vantagem de não ser gramatiquice. Na 3ª. série do ginásio, eu ouvia o professor dizer que as regras de colocação de pronome eram invenção de gramáticos ociosos.

12. Era o Pe. Abib o professor?

Não. Mas ele tinha essa visão também, de que a gente tinha de se orientar era pelo ouvido. Não tinha gramatiquice. Porque trabalhava mesmo com gramática, morfologia e sintaxe, isso era muito centrado no latim, porque pra você fazer aquelas traduções latinas, tinha de fazer um trabalho sintático, por na ordem direta, depois fazer a tradução. Então, trabalhava muito sintaxe. E figuras de linguagem, isso era outra coisa que me lembro muito... figuras de linguagem, figuras de estilo, essas coisas, eram muito batidas ...

13. Mais do que hoje?

Tinha uma pedagogia muito voltada à autonomia linguística do aluno, na tradição deles. Então, a gramática tinha essa função... e não tinha gramatiquice, isso eu me lembro muito bem. Tinha essa crítica, inclusive, à gramática, que era uma coisa interessante pra se fazer com alunos da 3ª., 4ª. série do ginásio, era positivo.

14. Então tinha umas luzes acesas...

É! Eu acabei me apaixonando pelo estudo da linguagem em parte por isso, porque de repente você percebia que aquele conhecimento era passível de crítica. Ele era cultuado ali, mas era passível de crítica.

15. Foi aluno do Guérios também?

Não. Eu dividi sala com ele. Eu fiz Letras na Católica e Direito aqui, então não fui aluno dele. Quando vim pra cá, ele foi da minha banca de professor auxiliar e, a partir de determinado momento, passei a usar a mesma sala que ele e o (Antônio José) Sandmann usavam, no departamento. Convivi com ele, tive até uma época de correspondência com ele. Era uma figura.

16. E tem alguma lembrança de avaliação dele em relação a material didático?

Não. Ele quase não falava nessas coisas. Ele tinha muita paixão pela pesquisa histórica, e era conhecedor abalizado nessa área. Falava pouco sobre o ensino.

17. O negócio dele era a pesquisa... A impressão é de que ele produziu os livros para manutenção própria mesmo...

É. Certamente naquele momento em que ele estava dando aula... ou logo depois que ele saiu do ensino médio, eu não sei, aquele livro foi publicado enquanto ele era do ensino médio?

Não, ele já estava aqui.

É, é fruto, eu acho, do trabalho dele como professor.

18. Então o Guérios foi colega, o Back foi professor...

É, fui aluno dele na PUC, depois colega aqui.

19. E o Geraldo?

O Geraldo foi meu professor também, os dois. Eu tinha aula de linguística com o Eurico e de português com o Geraldo.

20. Na época da Construtura, você chegou a colaborar com a revista, que era da pós-graduação na época...

Não, era a revista do departamento de Letras da PUC. E nós éramos todos do grupo do Eurico e do Geraldo, porque eles é que constituíram uma sequência mais ou menos histórica, cronológica ... eles aumentaram o curso de Letras na Católica, o número de vagas, criaram o curso noturno, então a oferta pulou de 20 para 500 vagas, havia turmas e turmas, aí eles chamaram ... tem toda uma geração de alunos deles que eles trouxeram pra dar aula na PUC, então era o Orlando Bogo, o Basílio, o Davi, o Mercer, depois eu e o Borges.

21. E o que sobra da Construtura? Da iniciativa deles, no sentido do ensino de português?

Acho que há duas coisas interessantes. Primeiro, a metodologia, a prática de análise a que eles deram o nome de Construtura. Quando eu fui pra Campinas, o Carlos Franchi uma vez, eu fui pra Campinas em 76, e o Borges foi em 78, então o Carlos Franchi disse, avaliando, "é impressionante a capacidade que vocês têm de análise de dados". Isso era verdade, o Eurico tinha essa característica de nos formar linguistas que sabiam trabalhar com dados. O curso dele de linguística era isso. Então, a gramática e a ideia de uma análise, que nasceu da Tagmêmica, era uma

extensão da Tagmêmica, tinha essa característica de lidar com o dado e obrigar metodologicamente a não arredar pé do dado. Era um poder bem do empiricismo, então isso acabou sendo fixado pra gente, nós sempre lidamos bem com os dados.

Agora, do ponto de vista do ensino, o Eurico marcou uma época, embora você possa analisar criticamente o conjunto, os pressupostos que sustentavam a proposta dele, ele marcou uma época no sentido de colocar o domínio da linguagem como prioritário, esse ficou - apesar de os livros não circularem mais.

22. Pelo que eu já vi em entrevista dele da época, era uma resposta ao que era o ensino de português...

Ele era muito crítico do ensino centrado na gramática e desse ensino pobre de gramática, porque o que eu tive não foi um ensino pobre, ele era muito crítico porque ele via na sala de aula, fazia uma crítica muito grande, claro, aí havia também uma posição radical, porque ele recusava a gramática, assim... “gramática, esqueça!” Ele não tinha nenhuma apreciação pela gramática e, portanto, no ensino também. No ensino da linguística a postura dele era “esqueçam a gramática”, vamos ver como é que a língua é.

Então, isso marcava a concepção e foi pro ensino, mas o problema do ensino é que a questão estrutural, a questão formal da variedade padrão, por exemplo, eles trabalhavam numa perspectiva bem mecanicista, eram exercícios estruturais, centrados na frase, na repetição e então isso era um problema, a gente acreditava muito nisso na época. Eu, quando comecei a dar aulas, usava muito exercício estrutural, depois, de repente percebi que não tinha efeito nenhum, porque o aluno continuava com o mesmo problema. Daí você não dava gramática, não fazia reflexão, fazia ...

23. Um treinamento...

É, um treinamento, muito repetitivo - essa seria a forma de você vencer, de o aluno incorporar estruturas ditas cultas...

24. E essa parceria do Geraldo e do Eurico – porque o Geraldo, da perspectiva dele, era o mentor intelectual da coisa e o Eurico era quem fazia a coisa sair, organizava...

É difícil de perceber. Eu não sei, porque a gênese da coleção eu não acompanhei diretamente. Sabia que eles estavam trabalhando nisso. O Geraldo comentava, muitas vezes chegava de viagem e comentava que tinha conseguido fechar uma unidade. Trabalhavam muito intensamente, certamente porque a FTD pressionava, né? Então, a gênese do trabalho, quem fez o quê, não posso te dizer. Mas, eu fui aluno dos dois e os dois manifestavam o mesmo tipo de concepção. Eu fui aluno de português do Geraldo 2 anos, de linguística do Eurico 2 anos e depois mais um ano de português, o 3º. ano, no 4º. ano fui aluno do Mercer. Então, o português do Eurico, o 3º. ano, era centrado no texto, na análise do texto ...

25. E como é que surgiu a ideia de escrever esse livro (Português Atual) ?

Esse livro tem primeiro uma novidade no curso de Letras, nos anos 70, a expansão da matrícula trouxe um desafio, ou uma necessidade, que era dar curso de português “básico”, coisa que até ali, como era muito pouca gente, e o curso se centrava na gramática histórica e depois na análise linguística, não se discutia isso, mas quando nós começamos a trabalhar, nos anos 70, com a expansão do curso...

26. Em que ano começou a trabalhar aqui?

Aqui eu comecei em 74, na Católica em 73; na Católica isso já era muito de um nível... , porque eram 500 vagas, então você realmente tinha um problema, mas que a gente não chegava a enfrentar diretamente lá na Católica, porque tinha muita preocupação de dar aula de teoria da Construtura, o nosso programa lá era basicamente Construtura.

27. Então esse livro já foi pensado pra estudantes de início da graduação?

Ele foi pensado dentro dessa conjuntura. Ele nasceu nessa conjuntura pra dar aulas de 1º. ano de português no 1º ano pra alunos que manifestavam problemas no domínio da leitura e da escrita - e ele acabou sem perfil, porque esse aluno de 1º. ano da universidade é igualzinho ao aluno do 3º. ano do ensino médio, então o que aconteceu, o livro foi usado no ensino médio, aliás acho que foi mais usado no ensino médio do que no superior. Não tenho nenhuma estatística sobre isso, mas isso aconteceu, foi um livro que ficou sem perfil. Embora, se você pensar mesmo, ele respondia a uma demanda nossa, da universidade, mas acabou usado no ensino médio.

28. A Vozes preparou o livro ou vocês?

Não, nós preparamos. Nós tínhamos essas disciplinas, o que aconteceu também foi que no setor de Humanas, naquele período dos anos 70, foram criados os cursos de Desenho Industrial, Comunicação Visual e Educação Artística. Então, esses cursos, junto com Letras, havia uma ideia de que eles teriam um núcleo comum, um ciclo básico, não tinha esse nome mas a ideia era mais ou menos essa, no primeiro semestre eles partilhavam disciplinas - e havia uma disciplina que tinha um nome, Fundamentos da Comunicação e Expressão Humana, que era pra isso, a gente dar aulas de português; tinha uma outra, que era Introdução à Ciência da Comunicação, que era pra ser, paralela, uma teoria da comunicação, porque havia muito naquele período a crença de que nós estávamos no universo da comunicação... Desenho Industrial, Comunicação Visual, as Artes e Letras. O projeto durou pouco, os cursos foram fugindo do núcleo comum, mas ficou essa disciplina - em Letras, durante muito tempo, depois virou Português II. Então a gente tinha de dar essa disciplina, não tinha material,...

29. E vinha de onde essa nova perspectiva da comunicação?

Das teorias da comunicação, que vinham fortes ali no fim dos anos 60, começo dos anos 70, na reforma de ensino de 72, a disciplina passou a se chamar “Comunicação e Expressão”.

Nos anos 60 nós absorvemos o pensamento europeu e o americano, intensamente, então, dos Estados Unidos a gente recebia a teoria da comunicação no sentido mais estreito, tinha autores que trabalhavam com isso, essa teoria da comunicação de base bem industrial, porque ela começa de fato na indústria telefônica, aí você tinha a crítica do McLuhan, e ao mesmo tempo você tinha o Jakobson falando das seis funções e tal, nas seis funções da linguagem- e isso era o palco do fim dos anos 60, começo dos anos 70...então havia uma coisa assim... “quem não se comunica, se trumbica”, pra lembrar do Chacrinha, que era um pouco essa coisa. Ao mesmo tempo a gente estava com a primeira rede de televisão, que era a TV Globo, também era uma novidade no país, e isso tudo puxava pra essa discussão da teoria da comunicação. Não é a toa que a disciplina perdeu o nome.

Havia muito essa crença na ciência, ciência da literatura, ciências da linguagem, essa coisa das funções da linguagem - da cognição, então a disciplina era chamada de “Fundamentos da Comunicação e Expressão Humana” e respondia a essa

conjuntura acadêmica, e “Introdução às Ciências da Comunicação” também, mesma coisa, você pensar Letras, Desenho Industrial, Comunicação Visual e Artes, tudo nessa perspectiva da comunicação.

30. Então esse livro foi usado aqui, nesses cursos...

Foi usado, nós começamos a organizar alguns dados para o nosso curso e um dia a gente resolveu juntar isso numa apostila. Essa apostila, eu acho que ela estava circulando já em 78, 79. Era uma apostilona grande. Um dia, em fins de 79 ou começo de 80, o representante da Vozes aqui em Curitiba fez uma visita, estava em busca de livros universitários, ele bateu na minha porta, começou a conversar e disse “eu estou fazendo um levantamento pra saber se tem algum livro universitário”, eu disse que não tinha nada produzido para o público universitário, a única coisa que eu tinha era esse livro para o ensino de português. Ele levou, apresentou para a Vozes, o comitê editorial aprovou - e saiu no fim de 80. E esse livro foi usado aqui naquele período. Em 86 nós publicamos o outro livro, o “Língua Portuguesa”, que já tem um corpo diferente, é o mesmo espírito, mas tem um corpo diferente. E agora está saindo a edição renovada, vinte anos depois.

(PAUSA PARA O CHÁ)

31. Então dificuldade para a edição não teve, casou uma procura com essa disponibilidade...

Não, não teve. Não tínhamos nem intenção de transformar esse material em livro.

32. Mas era falta de um material apropriado pra esse curso...

Não havia, não havia. Se você pensasse, não tinha nada.

33. E quando ele começou a ser adotado nas escolas de 2º. grau, em relação ao que havia para a escola também era um livro diferente, mas essa consciência vocês tinham... Alguém escreveu pra vocês, já que havia um endereço de contato no livro?

Não.

34. Era um canal aberto, mas não foi usado?

Não foi usado. Uma coisa que eu costumava fazer era entrar nos sebos e folhear os livros que estavam lá, e algumas vezes eu via umas coisas muito interessantes...

35. Anotadas no livro?

Anotadas no livro, ou que o professor tinha falado e alguém tinha anotado, complementações gramaticais por exemplo.

Quando saiu, em 86, o outro, eles pararam de publicar, a gente entregou no fim de 85, eu acho.

36. Em relação à cara dele, a editora decidiu ou vocês?

A editora que decidiu. O título era esse mesmo.

37. O relacionamento com a editora era tranquilo?

Sempre foi tranquilo.

38. Como foi recebido esse livro pelo grupo aqui da universidade? Tinha apoio, tinha críticas?

Ele foi usado, porque nós éramos os professores da disciplina e os nossos colegas de língua portuguesa naquele momento eram do mesmo grupo. Eu nunca recebi diretamente críticas, eu sei que havia um professor, pelo menos, que fazia críticas em sala de aula, mas nunca apresentou pra nós.

39. Como você avalia esse livro hoje?

Eu acho que ele foi inovador. Inovador no sentido de centrar o material no texto e de introduzir alguma reflexão sobre a língua de uma outra perspectiva que não fosse gramatical.

Aqui já tem um pouquinho daquilo que a gente discutia muito com os alunos, de perceber a língua na sua monumentalidade e na sua flexibilidade, porque o aluno vinha, vinha e vem ainda, os alunos têm aquela visão passada pela escola e que é muito restrita, quando o reflexo da língua é a gramática, e a gramática bem pobrinha, bem empobrecida, reduz muito a percepção da língua. Então nós temos aqui uma reflexão de como a língua é monumental, de como nós sabemos a língua, de como ela é flexível, permite escolhas, e ao mesmo tempo, também, um pouquinho sobre a variação linguística, da maneira que a gente via naquela época, bem primária ainda, mas que introduzia esse tema... para que a questão do padrão não fosse pensada como uma camisa-de-força nesse contexto sociolinguístico.

Então acho que tem essas características, é um tanto quanto experimental, ingênuo em certos aspectos, aquilo que a gente pensava, fazia, transformou nas unidades.

A centralidade também do texto jornalístico, uma coisa que não era característica dos livros didáticos de português, que eram centrados no texto literário, a gente pôs o texto literário e a gente acreditava que o texto literário não devia ser pretexto pra análise linguística, a gente pôs o texto literário como leitura complementar, como...

Essa coisa do texto jornalístico eu lembro que causou um certo impacto, uma certa surpresa num contexto um pouco mais tradicional do ensino de português, como que você ensina português que não pela literatura? E, se você observar também, havia uma abordagem gramatical que tentava uma reflexão, que o aluno pudesse pensar sobre o fato, mas não se preocupar com a terminologia. O capítulo 5, da pontuação, é um exercício nesse sentido, ele não tem nenhuma nomenclatura gramatical, nós tínhamos como pôr o mínimo de nomenclatura, mas nós nos colocamos como objetivo ensinar pontuação sem falar em gramática.

40. E tinha aí uma influência da Construtura?

É, isso passava bastante pelo espírito, pela filosofia pedagógica do professor Eurico... Importa o texto, importa a língua, usar e observar a língua em funcionamento, e a nomenclatura é totalmente secundária. Agora, nós fizemos algumas coisas aqui que deram sempre muito resultado... no encaminhar a produção de texto, e ainda hoje nós usamos isso nos livros, tanto nesse novo livro que eu faço com o Davi, quanto nos livros que fiz com o Cristóvão (Tezza), esse trabalho com as orações, você desmontar o período complexo e remontar, então as intercalações, as orações relativas, as orações subordinadas, as coordenadas, isso foi uma coisa que a gente descobriu, quer dizer, começou a fazer pro aluno... começou a trabalhar com ele o desmonte, depois o exercício contrário, pegue essas orações e agora vamos montar um período complexo. Isso sempre deu muito resultado. Eu usei muito depois, fui professor de jornalismo aqui, nos anos 80, dava resultado. E o Cristóvão também usou muito e a avaliação sempre foi de que dava resultado.

Então, era uma tentativa aqui de você pensar sobre a língua em funcionamento, não fazer a análise sintática tradicional, mas fazer uma análise sintática efetiva,

coisa que o aluno é capaz de perceber sem nenhum conhecimento gramatical... relações entre as partes, essas relações semânticas são intuitivas para o aluno.

41. Em relação ao material que havia para essa faixa etária, vocês tinham alguma análise? O que estava no mercado na época era o Cegalla, o próprio Geraldo...

O famosíssimo na época era o Mathias Ferreira, mas ele não fazia pra 2º. grau. Era um sucesso. E depois outro grande sucesso foi o Faraco (risos, porque se refere a Carlos Emílio Faraco), é ainda um grande sucesso, é impressionante, e hoje é o Cereja.

Mas no ensino médio sempre era um problema, eu, quando trabalhei no ensino médio, era duro de achar material.

42. E vocês aqui entram com “televisão”, “meio ambiente”, um monte de coisas que hoje continuam nos livros didáticos...

É, aqui tinha uma outra ideia... Tinha um pouco a influência de um material americano que eu tinha usado e que era muito crítico, era um material que trazia uma coisa que a gente tentou fazer aqui, você trazer sobre o mesmo tema opiniões diversas, e aí explorar um pouco a reflexão crítica sobre os temas. Veja que, nos anos 70, reflexão crítica era uma expressão perigosa.

43. E esse material (americano) chegou como pra vocês?

É um material que eu usei nos Estados Unidos, no ensino médio, quando fiz intercâmbio. Não sei nem mais o título, nem autor nem nada. Era um livro da escola, você usava e deixava na sala de aula, era um livro que me chamou muito a atenção na época, porque nós não tínhamos isso aqui, nosso ensino era em cima do texto literário, você não tinha discussão de temas. Mesmo quando fui aluno de ginásio, não tinha um olhar crítico ainda, a gente começou a sentir isso depois do golpe, quer dizer, nos anos 60, mas fora do colégio. No colégio, apesar de eles terem essa postura de você buscar a tua autonomia como falante e como alguém que escreve,... Começava a haver uma certa crítica, começava a chamada Doutrina Social, que eles defendiam, mas era tudo muito cuidadoso. Primeiro porque eles eram mesmo favoráveis ao regime, segundo porque era tudo muito difícil. Então, essa perspectiva crítica que a gente tentou trazer pra cá - aqui também, esse texto do Antonio D'Ávila sobre Brasília, um texto crítico, naquela euforia, imagine, ele

publicou esse texto em 62, nós estávamos no meio da euforia e daquela crise política, e é um texto forte, diz que quem construiu tem direito a usar... Então, isso é de época.

44. E o coautor, o Mandryk, vocês faziam uma divisão de trabalho?

Nós fazíamos praticamente juntos, porque a ideia era sempre a mesma, o objetivo de cada unidade era...

O Davi é da primeira geração que foi fazer mestrado no exterior. Ele voltou da França em 71. Ele trabalhou aqui até que nos fizemos esse livro, acho que em 78 ele pediu demissão, foi fazer outras coisas. Depois, em Joaçaba, ele voltou a dar aulas no curso de Letras. Naquela época a gente combinava tudo por carta, dessa vez, não, foi tudo por e-mail.

45. Tem uma citação do Jamil El Jaick, um documento do MEC de 62, no sentido de ensinar mais língua e menos gramática (p. 18), é um documento que ficou inócuo?

É verdade. Havia dois documentos publicados nesse mesmo período. E eu nunca vi menção a esses dois documentos e eu perdi os dois, eram livros voltados à pedagogia do português, uma pedagogia renovada do português. E esses dois livros mereciam uma história também, descobrir como que, de repente, o Ministério da Educação, no início dos anos 60, produziu esses dois livros, que equipe estava lá, quem eram essas pessoas... Era esse Jamil e havia uma mulher também, que assinava o outro. Isso estava num programa que o MEC desenvolveu, que tinha uma sigla, era o irmão gêmeo da CAPES (refere-se à CADES).

Em 62, isso estava dentro do governo João Goulart, em todo caso, você tinha o Darcy Ribeiro na Casa Civil, envolvido com a criação da Universidade de Brasília, que era um projeto inovador, Anísio Teixeira circulando, Paulo de Tarso, Paulo Freire, todos discutindo as reformas da educação, as tais reformas de base. Pra mim a descoberta desses livros foi uma surpresa, porque tem toda uma discussão aqui anti-gramática, um roteiro de português, tinha todo aquele sabor estruturalista, mas era crítico da gramática e depois nunca mais se ouviu falar. Veja, “ensine menos gramática, para ensinar mais língua...” - é revolucionário para o Brasil de então!

46. A gente sabe que os convênios MEC-USAID tiveram impacto na modernização editorial dos livros didáticos, mas havia também diretrizes quanto ao conteúdo?

A orientação da época, a mudança no livro didático começa a acontecer nos anos 70, depois da reforma do ensino, dos militares (Lei 5692), eu fiz uma análise num texto que apresentei num congresso, de como a visão dos militares, primeiro da modernização do país, depois da busca de uma eficiência industrial para a escola, aquela ideia dos objetivos, aqui em Curitiba era uma loucura, eu me lembro da professora dizendo “você tem de definir de tal maneira os objetivos que não importa o professor que entre em sala de aula, porque aí ele tem a planilha, ele sabe exatamente o que tem de fazer”, ou seja, você é gerente de produção, não importa quem vai entrar como gerente naquele dia, a fábrica vai produzir os caixotes direitinho, independente das pessoas, uma coisa tão louca, mas era esse espírito, uma busca de eficiência e de produtividade, a escola como uma indústria, uma fábrica. Daí havia muito essa coisa da comunicação, “o que importa é a eficácia da comunicação, não cabe ficar perdendo tempo com literatura, com gramática”, aqui dentro se dizia... “ah, o curso de Letras está destinado a acabar, porque a nova universidade não vai mais perder tempo com grego, latim, humanidades, queremos eficiência, o que vale são os cursos de engenharia, o pensamento matemático, a indústria...”, aquelas coisas.

Os livros didáticos, na hora que quebra, que destroi a disciplina, que vem a ideia da área de Comunicação e Expressão, área em que você vai ter Artes, Educação Física, ... tudo é expressão, aí começa esse padrão de livro didático cujo fundamento... sempre começava com a teoria da comunicação, emissor, receptor, código - era impressionante. E aí, pouco texto, muito signo, muito signo visual... Então acho que se produz um tempo, o tempo da pedagogia tecnicista dos militares, o tempo da ideia do Brasil grande potência, o período da expansão da televisão, acho que teve um impacto sobre a educação. A TV a cores na Copa de 70, a criação da rede nacional, essa aposta dos meios de comunicação de massa na imagem, tudo isso significa, em termos de... estiliza a informação...

47. O que chama a atenção no livro também é o repertório de textos e o que parece ser a entrada da discussão linguística nos livros didáticos, parece ser inédito...

Isso é inédito. Agora, o que apareceu na época, nós também respondíamos a uma... pretendíamos colocar a linguística no substrato do livro didático sem que isso fosse apologia da teoria, ou a ideia de substituir a teoria gramatical tradicional por uma teoria linguística, isso nós combatíamos, porque havia uma série feita em Porto Alegre, que transcrevia, transportava para o livro didático a gramática gerativa, no modelo de padrão, e aquilo a gente achava um absurdo, porque achava um absurdo ensinar nomenclatura, ensinar teoria,... Quando saiu aquela série, chamou muita a atenção, as pessoas tentando substituir uma teoria pela outra. E o que mais chamava a atenção da gente era como por em um livro didático uma teoria que está em movimento, como você cristaliza uma teoria. Se você pensar, aqui tem um pouquinho do discurso da gramática gerativa, passava pelo tipo de discussão que a gente fazia na época. Mas, a gente queria que fosse uma análise intuitiva. Isso a gente defendia também na prática de ensino, quando trabalhava com os alunos sobre o ensino de português - a teoria teria de alimentar a prática, mas você não precisa transpor a teoria para o teu aluno, repassar a teoria para o aluno.

48. Tem umas ironias no livro, como aqui, no apêndice 3, sobre divisão silábica: “E que Deus o guarde de questões complicadas sobre o assunto!”, isso era mais teu ou do Davi Mandryk?

Acho que era dos dois, mas veja, esse capítulo é dele, divisão silábica e acentuação são dele, mas esse tom é o tom do livro, quando as pessoas diziam “ah, mas o concurso”, “ah, o vestibular”, o discurso de hoje ainda, e a gente dizia “isso é bobagem”, a gente falava grosso... “aqui em Curitiba, só dois vestibulares são importantes, o da Federal e o da Católica, nenhum dos dois pede gramática, nenhum dos dois pede essas coisas, então pra que ensinar essas coisas?” Porque nós tomamos conta do vestibular da Federal, digamos, a partir de 75, 80% do vestibular era nosso, depois ele ficou inteiramente na nossa mão. Se você pegar as provas a partir de 74, vai vendo uma mudança, sempre vai haver uma questão do tipo “indique a alternativa em que há um objeto direto preposicionado”, mas isso vai desaparecendo. Depois, em 77, voltou a redação e nós tomamos conta da prova de português. E na Católica, o Eurico e o Geraldo faziam as provas desde o fim dos anos 60. Então, essas observações eram um pouco do discurso irônico que respondia, a gente fazia aquele discurso racional de demonstração de “porque não..., porque não...”, aí vinham essas perguntas e a gente acabava...

49. O livro não tem referências teóricas, além daquelas dos textos. Já havia aqui alguma leitura de Bakhtin?

Não. Eu entrei em contato com Bakhtin a primeira vez em 77, numa feira do livro em Campinas, quando fazia o mestrado. Tinha lá uma tradução argentina do “Marxismo e filosofia da linguagem”. Foi uma descoberta pro nosso grupo, nós tínhamos um grupo que lia as coisas junto. A questão do discurso estava começando a aparecer, com o Haqira Osakabe, a questão da pragmática com o Carlos Vogt, mas ainda era um assunto assim a distância, “lá na Europa está se discutindo...”, mas a gente já tinha..., embora fosse um programa voltado para a gramática gerativa, à margem a gente discutia outras coisas. Mas o processar desse livro demorou, só vai se dar nos anos 80.

50. O Clécio Bunzen defende que o livro didático de português é um gênero híbrido, que mistura antologia e aula, você acha pertinente essa classificação?

É... porque ele tenta ser um roteiro didático. É, é híbrido, nesse aspecto tem razão. É que o trabalho pedagógico é um trabalho de reorganização do conhecimento com vistas à sistemática da sala de aula.

51. A gente vê os antecedentes dos livros didáticos, na base está o catecismo, a estrutura de perguntas e respostas... O que vem antes, a estrutura da aula ou do livro, os conteúdos em si?

Ah, eu acho que a estrutura da aula. A pedagogia de língua é fundamentalmente escolástica. Ela nasceu na Idade Média, dentro do espírito escolástico, da leitura e comentário de texto, e ao mesmo tempo do ensino de latim como língua morta, em que você tem necessariamente de partir da gramática, porque não tem mais falantes de latim. E aquele texto do João de Barros é isso, uma cartilha e um catecismo ao mesmo tempo.

Então era isso, Faraco - agradeço muito você ter vindo aqui pra conversar!

Obrigado a você... e boa sorte no trabalho!